OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

W Z. REDAKTORA NACZELNEGO: DR. EUGENJUSZ ZDROJEWSKI

ROK VIII | MAJ 1936 R. | ZESZYT 5.

Dnia 12 maja 1936 roku w pierwszą rocznicę śmierci

Marszałka

Józefa Piłsudskiego

w grobowcu na Rossie złożono
JEGO SERCE RAZEM Z PROCHAMI MATKI,

jak rzekł poeta:

„I BIEDNE SERCE MOJE SPALĄ W ALOESIE
I TEJ, KTÓRA MI DAŁA TO SERCE, ODDADZĄ".

W bolesnej godzinie wspomnień zachowujemy w pamięci słowa Prezydenta Rzeczypospolitej, wypowiedziane w dzień zgonu Wskrzesiciela Państwa Polskiego:

„PRZEKAZAŁ NARODOWI DZIEDZICTWO MYŚLI O HONOR I POTĘGĘ PAŃSTWA DBAŁEJ.

TEN JEGO TESTAMENT, NAM ŻYJĄCYM PRZEKAZANY, PRZYJĄĆ I UDŹWIGNĄĆ MAMY."

POSIEDZENIE SEKCJI ROLNICZEJ PAŃSTWOWEJ KOMISJI OŚWIATY ZAWODOWEJ.

Dnia 20 maja r. b. odbyło się trzecie posiedzenie Sekcji Rolniczej Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej pod przewodnictwem p. Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego prof. dr. Wojciecha Świętosławskiego, a następnie p. dyrektora departamentu Jana Firewicza przy licznym udziale członków Sekcji w osobach przedstawicieli zainteresowanych ministerstw, zawodowych organizacyj rolniczych, profesorów uczelni wyższych oraz zawodowych i t. d. Porządek obrad obejmował: 1) zagajenie, 2) referat „Organizacja liceum rolniczego na podstawie wytycznych dla autorów programów", 3) dyskusja.

P. Minister prof. Świętosławski po przywitaniu zebranych zaznaczył, że posiedzenie Sekcji Rolniczej Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej obejmuje tylko jeden fragment prac ustrojowo-programowych, prowadzonych obecnie w Ministerstwie w zakresie szkolnictwa rolniczego. Departament Szkolnictwa Zawodowego studjuje głęboko zagadnienie szkolnictwa rolniczego i obecnie po raz trzeci przedstawia Sekcji Rolniczej opracowane materjały.

Szkolnictwo rolnicze jest słabo rozwinięte liczebnie w stosunku do roli, jaką w Polsce odgrywa rolnictwo. O ile zwiększenie ilości niższych szkół rolniczych jest postępem gospodarczym i kulturalnym wsi, to rozbudowa szkolnictwa rolniczego licealnego musi być oględna wobec niemożności przewidzenia zapotrzebowania rolników przygotowanych na poziomie licealnym. Nieznane nam jest oblicze zapotrzebowania przyszłej Polski w zakresie licealnego szkolnictwa, bo to będzie zależało od ustalenia się warunków gospodarczych.

Zadaniem obecnego posiedzenia jest wypowiedzenie się w sprawie zagadnień dotyczących organizowania liceów rolniczych. Dyskusja, jaka wywiąże się, powinna się zasadniczo ograniczyć do zakreślonego tematu, jednak głosy pojedyncze mogą objąć również i szerszy zasiąg.

P. Wizytator Miśkiewicz wygłosił referat „Organizacja liceum rolniczego na podstawie wytycznych dla autorów programów", w którym powiedział co następuje:

„Trzecią z kolei szkołą, jaką Ministerstwo przedstawia Sekcji Rolniczej Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej, w związku z realizowaniem reformy szkolnictwa rolniczego, jest liceum rolnicze. Jest to typ szkoły, nie całkowicie obcy Panom, ponieważ na początku bieżącego roku szkolnego już uruchomiono dwa licea rolnicze, a dokładnie mówiąc pierwsze

ich klasy, w których nauka opiera się na tymczasowym programie. Ponadto istniejąca dotychczas Państwowa Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie pod względem poziomu naukowego odpowiada w przybliżeniu liceum rolniczemu.

Podstawę organizacyjną liceum rolniczego tworzą — ustawa o ustroju szkolnictwa z dn. 11 marca 1932 r. i rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. o organizacji szkolnictwa zawodowego z dn. 23 listopada 1933 r. Ustawa o ustroju szkolnictwa przewiduje liceum zawodowe, jako najwyższy stopień organizacyjny szkół zawodowych typu zasadniczego, do których należą ponadto szkoły zawodowe stopnia niższego i gimnazja zawodowe, określając licea zawodowe w § 31 w następujący sposób:

„Szkoły zawodowe stopnia licealnego dają, oprócz przygotowania praktycznego, głębsze przygotowanie zawodowe teoretyczne oraz uwzględniają w odpowiednim zakresie wykształcenie ogólne. Program ich opiera się na programie gimnazjum ogólnokształcącego, zależnie zaś od zawodu jest rozłożony na 2 do 3-ch lat. Na pierwszy rok nauczania przyjmuje się kandydatów, którzy w roku kalendarzowym kończą co najmniej 16 lat życia."

Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. o organizacji szkolnictwa zawodowego ustala w dziale szkolnictwa rolniczego grupie i podgrupie rolniczej trzy rodzaje szkół, a mianowicie — szkołę przysposobienia rolniczego, dwuletnią niższą szkołę rolniczą i liceum rolnicze. Tworzenia gimnazjów rolniczych nie przewiduje się.

Organizacja wewnętrzna i zasadnicze cechy charakterystyczne liceum rolniczego są ujęte w § 193 wymienionego rozporządzenia w sposób następujący:

„1. Szkoły rolnicze stopnia licealnego noszą nazwę: licea rolnicze.

2. Zadaniem liceów rolniczych jest kształcenie rolników, którzyby, obok praktycznego przygotowania zawodowego, posiadali szerszy i głębszy zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych.

3. Licea rolnicze są trzyletnie.

4. Podbudową programową jest gimnazjum ogólnokształcące.

5. Szkoły te nie przeprowadzają specjalizacji.

6. Ośrodkiem nauczania jest gospodarstwo rolne folwarczne i włościańskie. Podstawę programową tworzy szerzej i głębiej potraktowana praktyczna i teoretyczna nauka: uprawy roślin, hodowli zwierząt, zasad ogrodnictwa, zasad leśnictwa, maszynoznawstwa rolniczego, przetwórstwa w podstawowych przemysłach rolnych, organizacji gospodarstw wiejskich, folwarcznych i włościańskich pod względem technicznym, administracyjnym i handlowym. W skład programu wchodzą również wiadomości pomocnicze ściśle związane i bezpośrednio niezwiązane z zawodem.

7. Przy szkołach tych istnieją zorganizowane dla celów praktycznego szkolenia uczniów szkolne gospodarstwa rolne.

8. Przy szkołach tych istnieją internaty dla uczniów.

9. Do liceów rolniczych przyjmuje się kandydatów, którzy:

a) przedstawią świadectwo ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego lub inne świadectwo uznane za równoważne,

b) odbyli roczną zorganizowaną praktykę w gospodarstwie wiejskiem lub praktykę uznaną za równoznaczną,

c) kończą w danym roku kalendarzowym co najmniej 17, a nie przekroczą 21 lat życia,

d) posiadają odpowiedni rozwój fizyczny."

Punkt 2 powyższego paragrafu przewiduje, że zadaniem liceów rolniczych jest kształcenie rolników, którzyby obok praktycznego przygotowania zawodowego posiadali szerszy i głębszy zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych. Jednocześnie wytyczne dla autorów programów liceum rolniczego wskazują na podstawie dotychczasowych obserwacyj zatrudnienia absolwentów obecnych średnich szkół rolniczych i szkoły cieszyńskiej, do jakiej pracy liceum rolnicze ma przygotowywać swoich wychowanków. Przewidziane jest zatem, że będą oni pracowali w gospodarstwach „własnych lub obcych na stanowiskach kierowniczych lub podległych", a więc jeżeli chodzi o gospodarstwa folwarczne, jako ich właściciele, administratorzy lub rządcy oraz jako właściciele mniejszych gospodarstw. Ponadto wzięte jest pod uwagę zatrudnienie wychowanków liceum rolniczego w charakterze nauczycieli lub instruktorów rolnych, względnie na innych stanowiskach w większym lub mniejszym stopniu związanych z gospodarstwem.

Przewidywanie, że absolwenci liceum rolniczego będą pracowali jako nauczyciele szkół rolniczych (niższych), jest zgodne z przepisami rozporządzenia Prezydenta Rz. P. z dnia 21 października 1932 r. o kwalifikacjach do nauczania w szkołach i na kursach zawodowych. Wychowańców szkoły cieszyńskiej obecnie pracuje w niższem szkolnictwie rolniczem dość znaczna ilość.

Odnośnie kwalifikacyj do pracy na stanowiskach instruktorów rolnych brak jest odpowiednich przepisów.

Oczywiście wszystkie wyżej wymienione stanowiska będą mogli zajmować wychowankowie liceum rolniczego po odbyciu gruntownej praktyki w gospodarstwach rolnych.

Omówione poprzednio przepisy ustawy o ustroju szkolnictwa i rozporządzenia o organizacji szkolnictwa zawodowego, dotyczą zadań liceum rolniczego, podbudowy programowej, a wraz z ostatnio poruszoną sprawą przyszłej pracy absolwentów liceum, wskazują na jego poziom naukowy oraz stosunek do innych szkół rolniczych, aż do akademickich włącznie.

Rozporządzenie o organizacji szkolnictwa zawodowego w punkcie omawiającym zadania liceum, wspomina o kształceniu rolników „którzyby obok praktycznego przygotowania posiadali szerszy i głębszy zasób

wiadomości teoretycznych i ogólnych". Terminy „szerszy i głębszy" stają się zrozumiałe i wyjaśniają poziom liceum, jeżeli zestawić zadanie liceum z analogicznemi zadaniami niższej szkoły rolniczej (zadaniem szkół rolniczych jest praktyczne kształcenie rolników), szkoły przysposobienia rolniczego (danie młodzieży podstawowych praktycznych wiadomości), lub z jakiemkolwiek gimnazjum zawodowem (kształcenie pracowników, którzyby obok praktycznego przygotowania posiadali odpowiedni zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych).

W porównaniu z obecnie istniejącemi średniemi szkołami rolniczemi licea rolnicze będą posiadały poziom wyższy, oparty na wyższej podbudowie programowej (program średnich szkół rolniczych opiera się na programie szkoły powszechnej, względnie 4 klas gimnazjum dawnego typu, program liceum — na programie gimnazjum nowego typu). Czas nauki w liceach rolniczych będzie przekraczał o jeden rok czas trwania nauki w liceum ogólnokształcącem.

Przeglądając zatem szkoły zawodowe, poczynając od najniższego stopnia organizacyjnego, a kończąc na liceum, łatwo daje się zauważyć dążenie do zachowania praktycznego charakteru szkoły, a jednocześnie wraz z podnoszeniem się stopnia organizacyjnego, zwiększanie nasilenia nauki teoretycznej, czego maximum osiąga się w liceum.

Z pogłębieniem i rozszerzeniem nauki teoretycznej bezpośrednio wiąże się odpowiednie ujęcie zajęć praktycznych, co wynika też z charakteru przyszłej pracy absolwentów liceum rolniczego. W porównaniu do sposobu ujmowania zajęć praktycznych w niższem szkolnictwie rolniczem, gdzie wielką rolę odgrywa sprawne wykonywanie całego szeregu czynności, w liceum rolniczem istotą praktycznego kształcenia będą przedewszystkiem zagadnienia ogólno-organizacyjne, organizacja pracy, kalkulacje, rachunkowość i t. p. W zakresie prac fizycznych na pierwszy plan wystąpi prawidłowość ich wykonywania, podczas gdy wymiar i szybkość zejdą na plan drugi.

Równolegle z rozszerzaniem i pogłębianiem nauki zawodowej będzie przeprowadzone w liceum rolniczem pogłębianie i rozszerzanie rozwoju ogólno-kulturalnego. Jest to zgodne z podstawowemi przepisami ustawy o ustroju szkolnictwa.

Nie należy jednak przypuszczać, że liceum rolnicze będzie to osiągać przez silne rozbudowanie przedmiotów humanistycznych. Z powyższych przedmiotów przewiduje się jedynie naukę języka polskiego oraz obcego jako nieobowiązkowego, co zresztą poza innemi względami, wiąże się również z ograniczoną liczbą rozporządzalnych godzin lekcyjnych. Główną jednak przyczyną takiego układu przedmiotów ogólnokształcących jest przeświadczenie, że przedmioty zawodowe, a zwłaszcza przedmioty wprowadzające w naukę zawodu, t. j. przyrodnicze i ekonomiczne, posiadają wielkie wartości ogólnokształcące. W ten sposób kształceni wychowanko-

 wie liceum rolniczego będą zapewne posiadali wiadomości ogólne innego rodzaju niż wychowankowie liceów ogólnokształcących, napewno jednak nie mniejszej wartości. Wiadomości te winny poza zapewnieniem ogólnego rozwoju posiadać praktyczne znaczenie, pomocne przy spełnianiu zawodu rolniczego.

Przez zachowanie harmonji w kształceniu ogólnem i zawodowem można będzie wychować rolnika, nie jako zasklepionego i ciasnego zawodowca, lecz jako szerzej patrzącego człowieka, łatwiej przeto przyjmującego to, co jest prawdziwym postępem w nauce i pracy zawodowej.

W związku z poruszonemi zagadnieniami wyłania się pytanie, jak ma się przedstawiać przyszły element uczniowski w liceach rolniczych. Musi to być młodzież o zdecydowanych zainteresowaniach rolniczych, w możliwym stopniu zaznajomiona z gospodarstwem wiejskiem. Jedynie takich uczniów, choćby mieli oni na początku pobytu w szkole jednostronne tendencje w kierunku skrajnie zawodowym, można rozwinąć również ogólnie. Uzyskanie takiego elementu uczniowskiego da się osiągnąć przez przeselekcjonowanie kandydatów na przedszkolnych obowiązowych praktykach.

Podczas opracowywania nowego ustroju szkolnictwa rolniczego, pojawiało się pytanie, czy licea rolnicze nie będą wkraczały w zakres kompetencji szkół akademickich i czy wychowankowie liceów rolniczych nie będą stwarzali konkurencji inżynierom rolnikom w pracy zawodowej. Co się tyczy pierwszego pytania sprawa przedstawia się zupełnie jasno. Liceum rolnicze nie będzie i nie może pretendować do poziomu naukowego szkoły akademickiej, będzie ono uczelnią o wyraźnie praktycznem nastawieniu, przygotowującą swych uczniów do wyłącznie praktycznej pracy zawodowej, pozostawiając zainteresowania ściśle naukowe i specjalne szkołom akademickim. Druga sprawa również zdaje się być wyraźna. Wychowankowie liceum będą wytwarzali konkurencję dla wychowanków akademickich szkół rolniczych, tak jak obecnie stwarzają ją wychowankowie szkoły w Cieszynie lub Szkoły Ogrodnictwa w Poznaniu, zwłaszcza w zakresie tych prac, dla których akademickie przygotowanie nie jest konieczne lub nie jest zabezpieczone przez przepisy prawne. Różnice conajmniej dwóch do trzech lat czasu między nauką licealisty i akademika oraz nabycie przez tego pierwszego praktycznej wiedzy rolniczej podczas odbywania obowiązkowej praktyki przedszkolnej w czasie nauki szkolnej, może być dla młodzieży wysoce pociągające, zwłaszcza, że wychowankowie akademickich szkół rolniczych przeważnie cierpią na brak praktyki.

Zrównanie w prawach szkół zawodowych z ogólnokształcącemi kasuje t. zw. ślepe ulice i daje możność młodzieży kończącej licea rolnicze wstępowania do akademickich szkół rolniczych. Zapewnienie tego rodzaju uprawnień nie świadczy jednak o tem, by dążeniem liceów rolniczych miało być przygotowywanie młodzieży do studjów akademickich. Pod tym względem zachodzi zasadnicza różnica między liceami ogólnokształcącemi

a zawodowemi. To też przewiduje się, że jedynie część młodzieży zdolniejszej będzie się zgłaszała po ukończeniu liceów rolniczych do akademickich szkół rolniczych.

Praktyczne przygotowanie ma zapewnić licealistom zarówno nauka teoretyczna, jak i odpowiednia organizacja praktyk.

W zakresie nauki teoretycznej osiągnie się to przez właściwe ujęcie programu nauczania, a przedewszystkiem przez wyeliminowanie z programów poszczególnych przedmiotów wszystkiego tego, co nie będzie miało wyraźnego zastosowania przy spełnianiu zawodu. Nie chodzi oczywiście o takie nastawienie, jakie zastosowano w szkole przysposobienia rolniczego, w której t. zw. nauka klasowa jest jedynie wprowadzeniem lub wyjaśnieniem zajęć praktycznych, lecz o zapewnienie gruntownych podstaw przyrodniczych, ekonomicznych, ogólno-gospodarczych i technicznych bez których nie można myśleć o postępowem gospodarowaniu.

W zakresie wspomnianego wyżej praktykowania, rozporządzenie o organizacji szkolnictwa zawodowego przewiduje dwa etapy — praktykę przedszkolną oraz zajęcia praktyczne w czasie nauki szkolnej, nie licząc możliwości odbywania przez uczniów praktyk wakacyjnych.

Praktyka przedszkolna przewidziana jest jako roczna zorganizowana praktyka. Zagadnienie to nie zostało dotychczas jeszcze przepracowane na terenie Ministerstwa. Wiąże się ono z całością zagadnienia zorganizowania praktyk dla uczniów szkół rolniczych. Element uczniowski, który będzie napływał do liceów rolniczych nie będzie jednolity pod względem znajomości gospodarstwa wiejskiego. Będą się zgłaszali kandydaci pochodzący z miast, którzy zupełnie lub prawie zupełnie nie będą obznajmieni z gospodarstwem. Pozatem wiejski element uczniowski będzie znał gospodarstwo rolne raczej powierzchownie, ze względu na młody wiek oraz dlatego, że nauka w gimnazjum oderwie przyszłych kandydatów do liceów rolniczych od gospodarstwa. Wydaje się zatem konieczne, dla wyrównania przygotowania zawodowego kandydatów, utrzymanie praktyk przedszkolnych. Pożądane jest, ażeby Komisja Oświaty Zawodowej zechciała wypowiedzieć w tej sprawie swoją opinję.

Dalszym ciągiem praktyki przedszkolnej będzie praktyka odbywana przez uczniów liceum w czasie nauki szkolnej, na terenie szkolnego gospodarstwa rolnego jako zajęcia praktyczne. Organizacja zajęć praktycznych i ich dobór jest w dużym stopniu uzależniony od wiadomości i umiejętności praktycznych, jakie przynoszą ze sobą uczniowie do szkoły. Jeżeli na praktyce przedszkolnej uczniowie zdobędą większą ilość umiejętności wykonywania prac ręcznych, wówczas możliwe będzie silniejsze nastawienie zajęć praktycznych w kierunku zagadnień organizacyjno-administracyjnych. W każdym jednak razie zajęcia praktyczne muszą objąć w większym lub mniejszym stopniu również i prace fizyczne.

Wartość zajęć praktycznych będzie zależała w pierwszym rzędzie od tego, jak się będzie przedstawiał teren, na którym będą one przeprowadzane, to jest szkolne gospodarstwo rolne. Wytyczne przedstawiają je, jako objekt 100 do 150 ha, zbliżony w możliwym stopniu do normalnego gospodarstwa. Przewiduje się, że pod nazwą zajęć praktycznych będzie się rozumiało przedewszystkiem te prace, które będą wynikały z normalnego funkcjonowania gospodarstwa. Ponadto jednak zajęcia praktyczne obejmą również ćwiczenia z poszczególnych przedmiotów, o bardziej praktycznem zastosowaniu, jak n. p. z inżynierji rolnej (miernictwo, maszynoznawstwo), organizacji i administracji gospodarstwa (ćwiczenia z rachunkowości) i t. p.

Charakter zajęć praktycznych w miarę przechodzenia uczniów do wyższych klas będzie się zmieniał. W klasie I i częściowo II będą bardziej uwzględniane prace fizyczne, w klasie zaś III główny nacisk będzie położony na prace o charakterze administracyjnym.

W związku z całością nauki zawodowej wyłania się zagadnienie, jak się przedstawiają możliwości liceum rolniczego w zakresie zapewnienia uczniom wiadomości, umiejętności i sprawności potrzebnych przy spełnianiu zawodu rolniczego. Rodzaje i ilości wiadomości zawodowych określa program zajęć praktycznych. Pod tym względem mogą się jedynie nasuwać pewne wątpliwości, w jakim stopniu liceum może zapewnić tylko podstawy pewnych zagadnień, a w jakich może je bardziej rozwinąć.

Mniej wyraźnie przedstawia się sprawa opanowania przez młodzież umiejętności i sprawności w zakresie techniki pracy rolniczej, a przedewszystkiem w jakim zakresie mają być nastawione zajęcia praktyczne odnośnie organizowania prac, względnie samego ich wykonywania. Nie ulega wątpliwości, że pożądane jest, aby rolnik, nawet pracujący na dużym obszarze ziemi i dysponujący większą ilością rąk roboczych, a więc nie zmuszony bezpośrednio do pracy fizycznej, posiadał umiejętność i sprawność ich wykonywania, biorąc jednak pod uwagę ilość godzin, jakie można przeznaczyć na zajęcia praktyczne, nasuwa się pytanie, w jakim stopniu da się to osiągnąć. Odpowiednie postawienie sprawy praktyki przedszkolnej w dużym stopniu rozwiązałoby te trudności.

W związku z omawianiem praktycznego nauczania wyłania się zagadnienie poznania organizacji i pracy gospodarstwa małorolnego, gdyż gospodarstwo szkolne ma nosić charakter zbliżający je do typu gospodarstwa folwarcznego. Trudność tę możnaby rozwiązać n. p. tworząc obok folwarcznego drobne szkolne gospodarstwo rolne, zachodzą jednak poważne obawy, iż będzie to twór sztuczny, pozornie tylko zbliżony do rzeczywistego gospodarstwa małorolnego. Wprawdzie mogą tu przyjść z pomocą obce gospodarstwa drobne sąsiadujące ze szkołą, zwłaszcza że należy przewidzieć, iż w każdym razie szkoła zetknie uczniów z ich organiza-

cją i pracą, jednak będzie to tylko półśrodek. Zagadnienie to należałoby bliżej rozważyć.

Sprawa praktyki poszkolnej wykracza poza ramy możliwości liceum rolniczego, nie przewiduje się bowiem, w przeciwieństwie do przepisów obowiązujących obecne średnie szkoły rolnicze obowiązkowej praktyki poszkolnej. Pośrednio jednak i liceum rolnicze musi interesować ta sprawa, ze względu na dalszą wartość jej wychowanków jako pracowników rolnych.

W zakresie pracy nauczycielskiej sprawę tę reguluje rozporządzenie o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach zawodowych, która przewiduje konieczność posiadania conajmniej dwóch lat pracy zawodowej. W zakresie pracy najemnej w prywatnych gospodarstwach lub prywatnych instytucjach, pracownik nie posiadający poza świadectwem szkolnem innych kwalifikacyj nie uzyska poważniejszego stanowiska, w samorządach jednak terytorjalnym i gospodarczym pod tym względem brak jest przepisów.

Oprócz zadań dydaktycznych na liceum rolniczem ciążą wielkie zadania wychowawcze. Wynika to zarówno z przepisów ustawy o ustroju szkolnictwa, jak i z tradycji szkolnictwa rolniczego, które na każdym poziomie szkoły przedewszystkiem chce wychować pełnego człowieka. Nie chodzi tu o rzucanie frazesów o przodowniczem posłannictwie wychowanków szkół rolniczych, należy sobie jednak zdać sprawę z tego, że będą oni stanowili część tak mało licznej inteligencji wiejskiej, która czy to z obowiązku zawodowego, czy ze społecznych pobudek, czy przez zwykłe codzienne stykanie się z małooświeconemi masami wiejskiemi będzie na nie oddziaływała. Z obowiązku będzie oddziaływać wychowawczo ta grupa absolwentów liceum rolniczego, która poświęci się pracy nauczycielskiej lub instruktorskiej. Pod tym względem między nauczycielami szkół rolniczych a instruktorami rolnymi niema właściwie różnicy, gdyż zarówno jedni jak i drudzy są nauczycielami, działającymi bądź w obrębie szkoły, bądź na terenie gospodarstw. Istnienie przy liceum internatu stwarza dla celów wychowawczych szczególnie korzystne warunki.

Istnienie internatów przy liceach rolniczych wydaje się być konieczne. Wprawdzie można sobie wyobrazić liceum z uczniami dojeżdżającymi do szkoły, zwłaszcza że uczęszczać będzie do nich młodzież starsza, tem niemniej jednak zarówno względy wychowawcze jak i konieczność stałego kontaktu z gospodarstwem i życiem wsi, wskazuje, że internat winien być nieodłączną częścią składową liceum rolniczego.

Pozostaje wreszcie do omówienia sprawa programu nauczania w liceum rolniczem.

Program zawiera, analogicznie jak we wszystkich innych szkołach zawodowych, trzy zasadnicze grupy przedmiotów, a mianowicie: przedmioty zawodowe, przedmioty pomocnicze ściśle związane z zawodem, przed-

 mioty pomocnicze bezpośrednio z zawodem nie związane, oraz jeden przedmiot nadobowiązkowy, a mianowicie język obcy.

Dla ustalenia przedmiotów oraz zawartego w nich materjału nauczania przeprowadzono w wytycznych analizę wiadomości i umiejętności, jakie powinien posiadać absolwent liceum rolniczego, pracujący na roli jako samodzielny gospodarz. Analiza obejmuje zarówno jego kwalifikacje zawodowe, jak rozwój ogólny i przygotowanie do życia społecznego i obywatelskiego.

Na tle wymienionej analizy kwalifikacyj z zakresu potrzeb nauczania rolniczego ustalono podaną w wytycznych tabelę przedmiotów oraz godzin na nie przeznaczonych.

W skład przedmiotów zawodowych wchodzą: 1) nauka o glebie, 2) uprawa roślin, 3) warzywnictwo i sadownictwo, 4) zasady leśnictwa, 5) choroby i szkodniki roślin, 6) hodowla zwierząt, 7) weterynarja, 8) przemysł rolny, 9) handel płodami rolnemi, 10) inżynierja rolna, 11) organizacja i administracja gospodarstwa wiejskiego, 12) zajęcia praktyczne w gospodarstwie.

Myślą przewodnią przy ustalaniu przedmiotów zawodowych było takie ich ujęcie, aby odpowiadały one podstawowym zagadnieniom gospodarczym. Stąd ilość przedmiotów zawodowych okazała się stosunkowo niewielka, a poszczególne przedmioty pokrewne łączą w sobie niejednokrotnie działy ściśle z sobą związane. Tego rodzaju ujęcie przedmiotów zapewni jednolite traktowanie zagadnień w nich zawartych, uniknie parokrotnego powtarzania jednych i tych samych wiadomości, a przez to spowoduje zwartość przedmiotów i praktyczne ujęcie nauki zawodu.

Rozmieszczenie w czasie przedmiotów zawodowych zapewnia stopniowe wprowadzenie zagadnień wymagających uprzedniego przygotowania przyrodniczego lub ekonomicznego, a również i pewnych przygotowawczych wiadomości zawodowych. Stąd główna ilość godzin przeznaczonych na hodowlę zwierząt jest umieszczona w klasie II i III, a weterynarję przewidziano już w klasie II, aby przy szczegółowej hodowli uczniowie byli należycie wprowadzeni w zagadnienia przyrodnicze, ogólno-hodowlane, oraz związane z zapobieganiem chorobom i leczeniem zwierząt. W ten sposób uniknie się zbędnego powtarzania jednych i tych samych wiadomości przy omawianiu różnych zwierząt. Analogiczny układ zastosowano w grupie przedmiotów związanych z produkcją roślinną. W podobny sposób wiadomości o współczesnych zagadnieniach społecznych i gospodarczych poprzedzają naukę o organizacji i administracji gospodarstwa.

Pewne grupy wiadomości o specjalnym charakterze zebrano w oddzielne przedmioty, chociaż mogłyby one stanowić części składowe innych przedmiotów, ze względu na ich ważność oraz dla uniknięcia przeładowania materjału nauczania tych ostatnich. Do takich przedmiotów należą:

„choroby i szkodniki roślin", „handel płodami rolnemi", oraz „inżynierja rolna".

Przy tworzeniu poszczególnych przedmiotów powodowano się jeszcze i tem, że wśród nauczycieli liceum rolniczego, w przeciwieństwie do nauczycieli niższych szkół rolniczych, posiadających z konieczności nastawienie ogólno-rolnicze, będzie się przejawiała dążność do specjalizowania się w pewnych zagadnieniach.

Godziny przewidziane na przedmioty zawodowe obejmują zarówno naukę teoretyczną, jak i część ćwiczeń przerabianych w pracowniach.

Na zajęcia praktyczne wytyczne przewidują po 15 godzin tygodniowo dla każdej klasy. Ta ilość godzin wydaje się konieczna ze względu na wielką różnorodność prac w gospodarstwie i ćwiczenia nie mieszczące się w obrębie godzin lekcyjnych, chociaż znacznie obciąża dzień pracy ucznia, który wynosi średnio 7 godzin pracy dziennej, nie licząc nadobowiązkowej nauki języka obcego, przysposobienia wojskowego i innych koniecznych zajęć jak np. czytelnictwa i nauki pozalekcyjnej.

Grupa przedmiotów pomocniczych ściśle związanych z zawodem obejmuje: 1) botanikę, 2) zoologję, 3) fizykę, 4) chemję, 5) matematykę, 6) współczesne zagadnienia społeczne i gospodarcze, 7) zasady prawa, 8) higjenę.

Przedmiotom tym przypisuje się szczególnie duże znaczenie, ponieważ wprowadzają w naukę zawodu i posiadają wielkie wartości ogólnokształcące. Wśród tych przedmiotów wyraźnie zarysowuje się grupa przedmiotów przyrodniczych. Ilość godzin na nie przewidzianych nie jest duża, powinna być jednak wystarczająca, jeżeli się weźmie pod uwagę, że posiadają one poważną podbudowę w postaci nauki przyrody w gimnazjum. W wielu wypadkach zachodzi możliwość poruszania przy ich nauczaniu jedynie wybranych zagadnień o specjalnem znaczeniu ogólnem lub szczególnie ważnych dla nauki rolnictwa.

Ujęcie zagadnień ekonomiczno-gospodarczych różni się w dużym stopniu od dotychczasowych programów. Chodziło o to, aby uniknąć przeciążania umysłów zbędnemi wywodami teoretycznemi, a natomiast wyłowić te zagadnienia, które rozszerzają uczniom światopogląd oraz wprowadzą w praktyczne poznanie życia gospodarczego kraju ze specjalnem uwzględnieniem rolnictwa. Umieszczenie omawianego przedmiotu w II klasie pozwoli na właściwe ujęcie nauki „organizacji i administracji gospodarstwa wiejskiego".

Nauka „higjeny" porusza głównie zagadnienia zdrowia społeczności wiejskiej i wiąże się ze sprawą podnoszenia kultury wsi. Umieszczenie tego przedmiotu w ostatniej klasie i ostatniem półroczu, ma na celu zainteresowanie uczniów tem zagadnieniem wówczas, kiedy ich uspołecznienie osiągnęło najwyższy swój rozwój.

 Przedmioty pomocnicze, bezpośrednio z zawodem nie związane obejmują: 1) religję, 2) język polski, 3) ćwiczenia cielesne oraz 4) nadobowiązkowy język obcy.

O znaczeniu tych przedmiotów była mowa na początku referatu przy omawianiu wykształcenia ogólnego.

Wreszcie należy zwrócić uwagę na ogólny rozkład godzin w czasie całej nauki w liceum, w którym zaznacza się stopniowy wzrost nauki zawodowej, przy jednoczesnem zmniejszaniu się ilości godzin przeznaczonych na naukę przedmiotów pomocniczych ściśle związanych z zawodem i bezpośrednio z zawodem nie związanych. Stosunek ilościowy godzin przeznaczonych na przedmioty zawodowe (poza zajęciami praktycznemi), ściśle związane z zawodem i bezpośrednio z zawodem niezwiązane przedstawia się następująco:

Przedmioty	I		II		III	
	1	2	1	2	1	2
Zawodowe	6	6	18	21	23	23
Pomocnicze ściśle związane z zawodem .	16	16	5	2	2	2
Pomocnicze bezpośrednio niezwiązane z zawodem	5	5	4	4	2	2
Ogółem nauki klasowej tygodniowo przedmiotów obowiązkowych	27	27	27	27	27	27

Ogólna ilość godzin nauki klasowej wskazuje na dążenie do nieprzeciążania umysłów uczniów nauką teoretyczną oraz do równomiernego ustosunkowania jej do nauki praktycznej.

Reasumując powyższe, Ministerstwo prosi o wypowiedzenie się odnośnie całości organizacji liceum rolniczego, specjalnie zaś w sprawach:

1) ogólnego nastawienia liceum,

2) tabeli godzin, doboru i układu przedmiotów oraz wzajemnego ich ustosunkowania,

3) stosunku nauczania teoretycznego do praktycznego,

4) praktyki przedszkolnej,

5) przedmiotów ogólnokształcących,

6) kierunku społecznego liceum.

P. Minister prof. Świętosławski po referacie zabrał ponownie głos, podkreślił ważność momentów, wysuniętych przez referenta i prosił zebranych o składanie uwag bądź ustnie podczas posiedzenia, bądź też w terminie późniejszym na piśmie.

Szczególną uwagę zwrócił P. Minister na trudności przeprowadzenia praktyki przedszkolnej. Pomimo oczywistej potrzeby praktycznej znajomości zawodu rolnika, trudno jest znaleźć praktyki odpowiednie dla kandydatów do liceów. Trudność ta wynika z niskiego poziomu kulturalnego

wsi. Pozatem chłopiec 17-letni po dziesięciu latach nauki w szkole powszechnej i gimnazjum musi się oderwać od dotychczasowego trybu pracy i szukać praktyki w gospodarstwie, nie zawsze w warunkach odpowiednich. Jakkolwiek nie należałoby przeciwstawiać się praktykom zorganizowanym, to jednak liczyć się należy z trudnościami, z któremi praktycznie w życiu spotykamy się i które winniśmy, jako wychowawcy, mieć stale przed naszemi oczami. Należy młodzież strzec przed praktykami niewłaściwie zorganizowanemi, jak też nie dopuszczać do fikcyjnych zaświadczeń w tych wypadkach, gdy kandydat do liceum nie zdoła otrzymać normalnej praktyki. Dotychczas wymagania co do odbycia praktyki przedszkolnej nie są rygorystycznie stosowane z uwagi na liczne wątpliwości, jakie nasuwają się przy organizowaniu praktyk.

Co do typu szkoły licealnej — należałoby zwrócić uwagę, że licea rolnicze obejmują stosunkowo długi okres kształcenia, i że inżynier rolnik tylko o dwa lata dłużej studjuje w wyższych uczelniach.

Na zakończenie Pan Minister zaznaczył, że dyskusja powinna rozwinąć się nad następującemi zagadnieniami: 1) określenie charakteru szkoły typu licealnego, 2) sprawa praktyk, 3) omówienie planu godzin i wytycznych programu nauki.

W *dyskusji* wypowiedziano szereg uwag odnoszących się do typu średniej szkoły rolniczej, rozgraniczenia zadań liceum i szkoły wyższej, stanowisk, które mogą zajmować abiturjenci liceów, praktyk przedszkolnych i poszkolnych, programu nauczania w liceum i t. d.

Rozważając typ najodpowiedniejszej szkoły rolniczej na poziomie średnim, większość mówców (prof. Dąbrowski, prof. Grabski, poseł Hutten-Czapski, dyr. Jankowski, prof. Ponikowski) wypowiedziała pogląd, iż bardziej celowe byłoby gimnazjum, inni uczestnicy konferencji (dyr. Turkowski, prof. Moczarski, dr. Szretter) uważali za korzystne istnienie obok siebie i liceum i gimnazjum lub też tylko liceum (nacz. Połowicz).

Podniesiono problem należytego rozgraniczenia zadań liceum i szkoły wyższej, wyrażając zdanie (prof. Dąbrowski), że szkoły średnie mają kształcić sprawność zawodową, przygotowywać wykonawców, a szkoły wyższe mogą dawać i wykonawców, lecz przedewszystkiem naukowców, lub też w innem sformułowaniu (dyr. Kobyliński), że wyższe uczelnie kształcą pracowników naukowo-rolniczych i kierowniczo-instruktorskich, a liceum ścisłych zawodowców.

Przy omawianiu stanowisk, jakie mogą zajmować abiturjenci liceum, wypowiedziano się przeciwko powierzaniu im funkcyj nauczycielskich w szkolnictwie rolniczem, uważając, że w tym zakresie winni pracować wychowankowie szkół wyższych. Co się tyczy instruktorów, to zdania były podzielone: jedni (nacz. Makowski, prof. Grabski, prof. Górski) sądzili, że również instruktorzy powinni pochodzić z uczelni wyższych, większość jednak (poseł Bzowski, poseł Hutten-Czapski, dr. Szretter, dyr. Rudnicki,

 nacz. Połowicz) uważała, iż absolwenci liceów ze względu na nastawienie praktyczne nadają się na instruktorów z wyjątkiem stanowisk kierowniczych.

W sprawie praktyk większość przemawiających zajęła stanowisko negatywne, jeśli chodzi o praktyki przedszkolne (dyr. Turkowski, nacz. Makowski, prof. Dąbrowski, prof. Grabski, poseł Hutten-Czapski, prof. Ponikowski), niektórzy zaś (dyr. Bielecki, prof. Szretter, dyr. Rudnicki) wypowiadali się za niemi, o ile będą dobrze zorganizowane, względnie o stosowanie ich (dyr. Jankowski), o ile kandydaci nie stykali się poprzednio z rolnictwem, a dyr. Jemielewski wskazał na możność odbywania praktyki przedszkolnej w jednorocznej niższej szkole rolniczej. Co do praktyk poszkolnych większość uważała je za konieczne uzupełnienie studjów w liceum.

Sprawę programu nauczania najobszerniej potraktował prof. Moczarski, wskazując, że należałoby w liceum dać mniejszą ilość przedmiotów, łącząc je we wspólne grupy, np.: 1) gleboznawstwo, mechaniczna uprawa roli i meljoracje, 2) uprawa roślin, choroby roślin polowych i użytkowanie roślin gospodarcze i przemysłowe, 3) uprawa warzyw, sadownictwo, choroby roślin ogrodowych i przetwory, 4) hodowla zwierząt i choroby zwierząt, 5) uprawa lasu, choroby lasu, zużytkowanie drewna i ewentualnie budownictwo, 6) książkowość, rachunkowość, handel produktami rolnemi wraz ze spółdzielczością, 7) organizacja, zarząd i zajęcia praktyczne; podobnie w dziale drugim należy połączyć: 1) botanikę, fizjologję roślin, fitopatologję, 2) zoologję, anatomję i fizjologję zwierząt, 3) fizykę, mechanikę stosowną, maszyny rolnicze, 4) chemję, technologję chemiczną, towaroznawstwo, 5) matematykę, miernictwo, kalkulację gospodarczą, 6) zagadnienia gospodarcze, społecznie i prawne; poza tem uważał, że w podziale godzin jest przewaga liczby godzin poświęconych produkcji roślinnej (104) w stosunku do produkcji zwierzęcej (82), co należałoby zmienić. Oprócz tego w dyskusji podniesiono sprawę zbyt wielkiej ilości godzin (7) pracy dziennie oraz poruszono kilka drobniejszych spraw programowych, odnoszących się do nauczania chemji, higjeny i t. d., wreszcie większość wypowiedziała się za rozszerzeniem programu spółdzielczości.

Z innych zagadnień dyr. Jankowski i dyr. Jemielewski poruszyli konieczność dopuszczenia kobiet do liceów rolniczych, a p. Miedzińska przedstawiła życzenia Ministerstwa Opieki Społecznej co do uwzględnienia w nauczaniu licealnem spraw ochrony i bezpieczeństwa pracy na wsi, lecznictwa, mieszkań robotniczych i t. d.

P. dyrektor Firewicz stwierdza, że dyskusja była wszechstronna. W obecnie przyjętym ustroju szkolnictwa rolniczego przewidziane są roczne szkoły przysposobienia rolniczego i dwuletnie szkoły rolnicze, licea oraz kształcenie akademickie, ginie typ dawnej szkoły średniej. Na konferencji wypowiedziano się za potrzebą gimnazjum rolniczego, chociaż 2—3 lata

temu opinja tejże Komisji była przeciwna gimnazjum, teraz, jak widać, pogląd się zmienił, co Ministerstwo weźmie pod rozwagę. Obawy, że do liceów rolniczych przyjdzie słaby element uczniowski wydają się niesłuszne, gdyż od r. 1937 młodzież kończąca gimnazja nowego typu będzie wybierała różne kierunki kształcenia na poziomie licealnym. Wykaz stanowisk dla absolwentów liceów był tylko orjentacyjny. O przydatności w zawodzie nauczycielskim decydują kwalifikacje pedagogiczne i powołanie; nie można dziś przesądzać, czy nauczycielami niższych szkół rolniczych mają być wyłącznie absolwenci szkół akademickich, czy też i liceów. Co do praktyk wypowiedziano uwagi, mające duże znaczenie; będzie wzięta pod rozwagę propozycja stosowania kolokwjum wstępnego, a dla nieprzygotowanych — praktyki przedszkolnej. Co do praktyk poszkolnych, to raczej regulować je winno życie; należy pamiętać, że istnieją praktyki szkolne międzykursowe po I i II klasie. Co do układu i zakresu przedmiotów na szczególną uwagę zasługuje pogląd p. prof. Moczarskiego, który proponuje ograniczyć liczbę przedmiotów, co zwykle natrafia na trudności ze strony specjalistów. Słuszne są uwagi o chemji, której nauczanie należy oprzeć na ćwiczeniach. Tendencje społeczne znajdą w nauczaniu uwzględnienie; higjena będzie nietylko osobista, lecz i społeczna. Program języka polskiego szeroko uwzględnia naukę o kulturze polskiej. Nauka religji zastrzeżona w Konkordacie jako obowiązująca do lat 18 winna znaleźć się w I lub w I i II klasie. W dyskusji nie poruszono sprawy języka obcego nowożytnego, którą to sprawę wobec rozbieżności zdań rozstrzygnięto pod postacią przedmiotu nieobowiązkowego. Ilość godzin jest niewątpliwie znaczna, stanowi jednak postęp w stosunku do chwili obecnej (48 godzin). Zamykając posiedzenie p. dyrektor Firewicz dziękuje w imieniu Ministerstwa za wypowiedzenie cennych dezyderatów, które będą materjałem dla dalszej pracy nad opracowaniem typu szkoły, mającej najlepiej spełnić swoje zadanie w zakresie nauczania i wychowania.

SŁUŻBA PRACY W NIEMCZECH[1]).

„Arbeit am deutschen Boden und Arbeit am deutschen Menschen sind die Aufgabe des Arbeitsdienstes". *K. Hierl.*

1. Historja i stan obecny ruchu.

Myśl stworzenia służby pracy w Niemczech powstała jeszcze na szereg lat przed objęciem władzy przez Adolfa Hitlera. Już w 1924 r. zostały zorganizowane pierwsze grupy pracy, powołane do życia przez ruch młodzieżowy, noszący nazwę „Die Artamanen". Grupy te składały się z młodzieży bezrobotnej obu płci, pochodzącej ze wszystkich warstw społecznych. Osiadały one we wschodnich prowincjach Rzeszy, wycieśniając z nich robotników sezonowych i zarabiały na chleb pracą na roli. Pod względem ideowym ruch ten miał na celu kształtowanie silnych charakterów, pozbycie się wszelkich obcych naleciałości i cech, niezgodnych z prawdziwym duchem niemieckim, stworzenie kultury chłopskiej, oraz walkę z niemoralnością, której rozsadnikiem są wielkie miasta. Ówczesne rządy Rzeszy nie przejawiły żadnej inicjatywy, zmierzającej do poparcia ruchu.

Dopiero w roku 1931, w obliczu stale wzrastającej klęski bezrobocia, rząd powziął decyzję sfinansowania pewnych prac, uznanych za roboty użyteczności publicznej. Rozporządzenie z dnia 5 lipca 1931 r. kładzie podwaliny pod dobrowolną służbę pracy, polecając jej realizację urzędom pośrednictwa pracy i ubezpieczenia od bezrobocia.

Rok 1932 przynosi dalszą rozbudowę organizacji i zwiększa zasięg wykonywanych prac. Przychodzi wtedy wielka moda na obozy pracy. Stahlhelm, partje polityczne, organizacje wyznaniowe i społeczne tworzyły własne obozy pracy, nadając prowadzonej robocie posmak polityczny. Narodowi socjaliści mieli również swój odpowiednik, znany pod nazwą „Verein zum Umschulung freiwilliger Arbeitskräfte". Pierwszy obóz pracy, zorganizowany przez N. S. i przeznaczony dla wyszkolenia kadr, został założony w Hammerstein nad polską granicą.

W tej fazie ruchu obozy pracy dla kobiet miały za swe wyłączne zadanie niesienie pomocy obozom męskim. Powstawały związki koleżeńskie kobiece, które zajęte były gotowaniem, praniem i oporządzaniem odzieży i bielizny dla młodzieży, skoncentrowanej w obozach męskich.

Wielka przemiana polityczna w 1933 r. nadaje całemu ruchowi odmienne formy. W pierwszej swej odezwie do narodu, wydanej po dojściu do władzy, Hitler oświadcza: „W ciągu 14 lat partje listopadowe zrujnowały stan chłopski. Przez 14 lat partje listopadowe stworzyły miljony bezrobotnych. Rząd narodowy z żelazną wolą i wytrwałością dążyć będzie do urzeczywistnienia następującego planu: ratowania niemieckiego stanu chłopskiego, jako żywiciela narodu; ratowania robotnika niemieckiego przez gwałtowny i obejmujący wszelkie dziedziny atak na bezrobocie. Kamie-

---

[1]) Artykuł niniejszy jest przystosowanem przez autorkę do zakresu „Oświaty i Wychowania" nowem opracowaniem poprzedniego jej artykułu na ten temat w kwartalniku „Praca i Opieka Społeczna".

niem węgielnym tej pracy będzie wcielenie w życie myśli o obowiązkowej powinności pracy i polityka osadnicza".

Zorganizowanie służby pracy na terenie Rzeszy zostaje powierzone sekretarzowi stanu i wodzowi pracy (Reichsarbeitsführer), Konstantemu Hierlowi, który prowadził ją z ramienia Narodowego Socjalizmu i jest jej kierownikiem do dnia dzisiejszego. Służba pracy w dalszym swym rozwoju staje się szkołą politycznego urabiania młodzieży w duchu światopoglądu narodowo-socjalistycznego; prowadzenie robót użyteczności publicznej nie zostało zaniechane, traktowane są one jednak jako środek wychowawczy, przestają być celem samym w sobie.

W tymże 1933 r. następuje odseparowanie męskich obozów pracy od kobiecych. W łonie organizacji ogólnej obozy kobiece zostają wyodrębnione w specjalną grupę, noszącą nazwę „Deutscher Frauenarbeitsdienst" i podporządkowane kierowniczce, odpowiedzialnej za całokształt akcji.

Cel, do którego dąży Arbeitsdienst — wychowanie młodzieży dla służby narodowej — jest wspólny ogółowi młodzieży, kierunek i rodzaje wykonywanych prac są różne. „Chłopak dążyć będzie do wykonywania swego zadania w pierwszej linji przez pracę rąk, szkolenie ducha i poddanie się surowej dyscyplinie; dziewczyna — przez przygotowanie się do wypełnienia wielkich zadań, jakie stają przed nią, jako przyszłą gospodynią domu i matką, łącząc to z hartowaniem ducha i ciała".

Służba pracy, która do połowy ubiegłego roku była dobrowolna, co było nawet podkreślone w nazwie „Freiwilligerarbeitsdienst", została z dniem 26 czerwca 1935 r. przekształcona w obowiązkową „Służbę Pracy Rzeszy" („Reichsarbeitsdienst").

Zgodnie z art. 1 nowej ustawy do służby pracy została powołana cała młodzież niemiecka obu płci (z wyjątkiem młodzieży niearyjskiego pochodzenia) w wieku od lat 18 do 25. Liczba powołanych i okres czasu służby będą ustalane rok rocznie przez kanclerza w drodze specjalnego rozporządzenia. W czasie od 1 października 1935 r. do 30 września 1936 r. powołano 200.000 młodzieży męskiej, z których każdy przebędzie w obozie 6 miesięcy.

Służba pracy dla dziewcząt pozostaje narazie dobrowolna z uwagi na to, że była mniej rozbudowana i nie posiadała wystarczających kadr. Doprowadzenie organizacji do tego stanu, aby służba dobrowolna mogła być przekształcona w obowiązkową, jest obecnie naczelnem hasłem frontu kobiecego. Jest to kwestja paru najbliższych lat.

Kierownictwo służby pracy Rzeszy sprawuje nadal wódz pracy (Reichsarbeitsführer), podległy Ministerstwu Spraw Wewnętrznych. Podporządkowanie służby pracy Ministerstwu Spraw Wewnętrznych i jej całkowite odseparowanie od urzędów pośrednictwa pracy ma na celu podkreślenie zasadniczej tezy, iż obozy pracy są szkołą przygotowującą młodzież do służby społecznej, nie zaś środkiem zwalczania bezrobocia.

Istnieje jednak odłam młodzieży, dla którego służba pracy już od paru lat była obowiązkiem. Tym odłamem jest młodzież akademicka. Zgłosiła ona swe przystąpienie do „Arbeitsdienst" w 1933 r. i dn. 20 stycznia 1934 r. obowiązek służby pracy dla młodzieży akademickiej został uroczyście proklamowany w auli uniwersytetu w Berlinie przez wodza Arbeitsdienst'u, Konstantego Hierla. Od tego czasu posiadanie paszportu pracy stało się warunkiem wstępu do szkół akademickich. Początkowo czas pobytu w obozach pracy ustalony został na 10 tygodni, potem przedłużony do

6 miesięcy. 1 kwietnia 1935 r. zostali skierowani do obozów pracy wszyscy ci akademicy i akademiczki, którzy jeszcze swej powinności nie odbyli. Zostali oni zwolnieni dnia 1 października 1935 r. Dodać należy, że dla młodzieży, należącej do Narodowo-Socjalistycznej Partji i młodzieży Frontu Pracy (Führeranwuchs der Partei-Organisation und des Deutsches Arbeit-Front) służba pracy obowiązuje od 6/X 1934 r.

W wykonaniu swych zadań gospodarczych Arbeitsdienst dąży przedewszystkiem do: a) uniezależnienia Niemiec od dowozu środków żywnościowych z zagranicy (na co Niemcy wydają 4 miljardy rocznie), b) stworzenia zamożnego stanu chłopskiego, który ma być podstawą Trzeciej Rzeszy, c) odludnienia wielkich miast, wywierających ujemny wpływ na człowieka. Zamożny stan chłopski ma stać się podwaliną pojemnego rynku wewnętrznego dla przemysłu niemieckiego, uniezależniając go od konjunktury rynków zagranicznych.

Zdaniem kierownictwa Arbeitsdienst'u podejmowane prace są prowadzone na taką skalę, że nie mogłaby się ich podjąć inicjatywa prywatna; rentowność ich przytem byłaby niewystarczająca. Tu może znaleźć zastosowanie tylko praca niewynagradzana. Rozwój akcji Arbeitsdienst'u wpływa jednak już obecnie na ożywienie rynku, dzięki znacznym zapotrzebowaniom na budulec, środki żywnościowe, narzędzia, materjał na odzież, baraki, naczynia i t. d.

Zgodnie z ustalonym planem, prace Arbeitsdienst'u idą w kilku kierunkach:

1. Przygotowywanie terenu pod osiedla podmiejskie, na których mają powstać tanie domy z ogrodami, zdatnemi pod uprawę jarzyn i owoców.

2. Przygotowywanie terenu pod nowe osady chłopskie. Wysuwają się tu na czoło dwa zagadnienia: prace meljoracyjne i budowa dróg na słabo zaludnionym niemieckim wschodzie „Deutsches Osten" (przeciętna gęstość zaludnienia Rzeszy wynosi 141 mieszk. na klm. kw., na wschodzie spada do 50, albo nawet do 40). Istniejące w tych prowincjach wielkie majątki, które jak dotąd tylko częściowo zatrudniały niemieckich robotników a w czasie zbiorów dawały pracę sezonowym robotnikom polskim, zostaną rozparcelowane, ustępując miejsca dziedzicznym zagrodom chłopskim. Nowe zagrody chłopskie w liczbie 200.000 stworzą „wał ochronny zdrowej niemieckiej siły i niemieckiej krwi od Wschodu. Tutaj powstaną osady, zapewniające glebę, ojczyznę i przyszłość nowym pokoleniom". W pozostałych częściach Niemiec prace Arbeitsdienst'u mają również zdobyć tereny zdatne pod uprawę dla 250.000 nowych zagród; w związku z tem prowadzi się na szeroką skalę akcję w następujących kierunkach:

a) osuszanie błot; w tej dziedzinie na wymienienie zasługują prace, prowadzone na północy od Berlina, gdzie znajdują się obszary błotne, liczące 300.000 morgów „Rhin und Havelluch", na których po upływie 5 lat ma powstać 30 nowych wsi (600 osad po 100 morgów każda), oraz w okręgu Osnabrück na olbrzymich błotach „Emsland" koło granicy holenderskiej;

b) regulacja rzek i zabezpieczenie ich przed wylewami powodziowemi;

c) zaopatrzenie w wodę terenów uprawnych, które jej nie posiadają;

d) budowa dróg;

e) prace związane z komasacją gruntów;

f) zalesienie obszarów i budowa dróg leśnych;

g) wreszcie zakrojony na daleką skalę projekt wydobycia lądu z morza, ponowne przyłączenie północnych i wschodnich wysp Fryzyjskich do stałego lądu, od którego zostały ostatecznie oderwane w 1634 r. podczas olbrzymiej powodzi, która pochłonęła, jak powiadają 400.000 osób; prace nad budową tam prowadzone są na wybrzeżu Szlezwig-Holsztyn; wydobyty ląd nosić będzie nazwę „Adolf Hitler Koog"; podobne prace zostaną również podjęte na wybrzeżach Prus Wschodnich w „Frisches Haff" i „Kurisches Haff".

Zgodnie z danemi kierownictwa służby pracy, istniejące obecnie plany wymagają dla swego urzeczywistnienia stałego zatrudnienia około 500.000 ludzi przez okres 20 lat. Jest to jednak, jak dodają, niewielka tylko część tego, co może i ma być zrobione.

W omawianym ruchu gospodarczym kobiece obozy pracy biorą też udział, który wyraża się głównie w opiece nad osadnikami. Dziewczęta pomagają żonom osadników w pracy na roli, w ogrodzie, w gospodarstwie domowem, zajmują się ich małemi dziećmi i t. d.

Nakreślony plan prac gospodarczych zadziwia rozmiarami i sam przez się przyciąga uwagę. Nawet częściowe zrealizowanie tych imponujących zamierzeń nie będzie bez skutku dla całokształtu życia kraju. Podkreśla się jednak stale, że właściwą treścią służby pracy nie są jej bezpośrednie rezultaty, nie jest nawet ochrona młodzieży przed bezrobociem — są niemi cele wychowawcze.

Zasługuje na wzmiankę, że „Arbeitsdienst" nietylko rozszerza stale zakres swej działalności nazewnątrz, ale rozbudowuje się odwewnątrz. Najpoważniejszą luką w jego działalności był, jak dotąd, brak łączności z ludźmi, opuszczającymi jego szeregi. Stawali oni znów jako jednostki przed zagadnieniem znalezienia pracy i przystosowania się do życia w kryzysowych warunkach. W roku 1935 pozostawało bez pracy około 30.000 byłych członków „Arbeitsdienstu". Rozwiązanie tego zagadnienia zostało przekazane nowej instytucji pod nazwą „Arbeitsdank".

Arbeitsdank sprawuje opiekę nad byłymi członkami służby pracy, dążąc do wynalezienia im zajęcia, dbając o ich poziom moralny, oraz szkolenie i przeszkalanie zawodowe. Podjęcie tego ostatniego rodzaju działalności ma wielkie znaczenie, jest wprost koniecznością z uwagi na to, że całe szeregi b. członków Arbeitsdienst'u: a) utraciły sprawność zawodową na skutek bezrobocia, b) z tegoż powodu były zatrudnione w zawodach, do których nie miały przygotowania i chcą obecnie odpowiednie kwalifikacje zdobyć, wreszcie c) posiadały wyszkolenie w zawodzie, nie mając do niego skłonności i dążą do zmiany rodzaju zatrudnienia. Przytem podczas pobytu w obozach pracy występują najaw nieraz duże zdolności a nawet talenty, których istnienie nie było poprzednio znane i o których dalszy rozwój należy dbać.

„Arbeitsdank" w szkoleniu zwraca szczególną uwagę na przygotowanie młodzieży do zawodów wiejskich, umożliwiających pracę lub osiedlenie się na roli. Przygotowanie do wyżej wymienionych zawodów prowadzone jest w „osadniczych obozach nauczania" (Siedlunglehrlager); są to gospodarstwa prowadzone przez dobrych specjalistów w majątkach, gdzie pod uprawą znajdują się odpowiednie, czasem znaczne obszary.

Sprawując opiekę nad młodzieżą, „Arbeitsdank" dąży do tego, aby w miarę możności nie nieść pomocy indywidualnej, ale tworzyć zespoły „Arbeitsdankmitgliedschaften" z najbardziej wartościowych elementów,

 dążąc do utrzymania wartości moralnych i kulturalnych, zdobytych podczas pobytu w obozie. Organizacje zespołów nie na każdym terenie postępują równie szybko. Dla przykładu dość wskazać, że w okręgu Arbeitsdank'u w Wiesbadenie liczba członków zespołów pracy wynosi około 12.000, podczas gdy w Prusach Wschodnich czynnych jest na razie 27 zespołów, posiadających około 20 ludzi w każdym.

Dalszym i, jak dotąd, ostatnim etapem w rozwoju służby pracy jest zawieranie umów pomiędzy „Arbeitsdienst'em" lub „Arbeitsdank'iem" a innemi instytucjami kierowniczemi Rzeszy. Z zawartych umów 4 najgłówniejsze zasługują na wymienienie.

1. Dnia 1 lutego 1935 r. zawarta została umowa między Hierlem jako przedstawicielem Arbeitsdienst'u a Ministrem Wyżywienia i wodzem stanu chłopskiego w Rzeszy (Reichsbauernführer) Darré w sprawie wprowadzenia obowiązku jednorocznej służby pracy dla synów chłopów i robotników rolnych, urodzonych po 31 grudnia 1914 r. Odtąd tylko posiadacze paszportów pracy będą mogli zajmować jakiekolwiek stanowiska i być przyjmowani do pracy w Reichsnährstand'zie. Pierwszy rocznik przyjęty był do służby pracy 1 października 1935. Urzędnicy i pracownicy, urodzeni w latach od 1 stycznia 1911 r. do 31 grudnia 1914 r., mogli otrzymać półroczny urlop, celem zaciągnięcia się na ten okres czasu do obozów pracy, o ile znajdą się wolne miejsca.

2. Wyżej wymieniona umowa została uzupełniona przez drugą umowę, w której partnerami byli „Reichsnährstand" z jednej strony, „Arbeitsdank" z drugiej. Podstawowy paragraf tej umowy głosi, iż celem odpowiedniego wykonania włożonych na nich obowiązków „Reichsnährstand", mający za zadanie popieranie stanu chłopskiego i rolnictwa, oraz przygotowanie zawodowych pracowników dla wsi z jednej strony i „Arbeitsdank", zajmujący się szkoleniem i wprowadzeniem w życie zawodowe młodzieży, która przeszła przez obozy pracy z drugiej, łączą się w zespół pracy (Arbeitsgemeinschaft). Połączenie to następuje nietylko w centrali, ale i na terenie.

3. Umowa pomiędzy „Arbeitsdank'iem" i organizacjami, zajmującemi się wykonywaniem opieki społecznej, zapewnia potrzebującym członkom „Arbeitsdank'u" pobyt w domach wypoczynkowych, szkolenie w warsztatach pracy, zaopatrzenie w odzież, żywienie i pomoc finansową.

4. Wreszcie umowa pomiędzy „Arbeitsdank'iem" i „Deutsche Studentenschaft" stanowi, iż młodzież szkół akademickich i fachowych przystępuje dobrowolnie do zespołów pracy, tworzonych przez „Arbeitsdank" na terenie tych szkół. Zespoły pracy, zależnie od warunków miejscowych, grupować będą młodzież obu płci razem, lub też powstawać będą osobne zespoły dla młodzieży męskiej i żeńskiej. Akademickie zespoły pracy utrzymywać będą ścisłą łączność z innemi zespołami pracy Arbeitsdank'u, działającemi w tej samej miejscowości. Funkcje łączników pomiędzy zespołami pracy, a szkołami akademickiemi i fachowemi wykonywać będą dla zespołów męskich t. zw. „Studentliche Verbindungsreferenten", dla zespołów żeńskich t. zw. „Vertrauenstudentinen". Zadaniem łączników jest: a) przygotowanie terenu pracy dla Arbeitsdank'u, b) wyszukiwanie nowych członków, c) poradnictwo zawodowe, wykonywanie opieki, organizacja szkolenia w poszczególnych zawodach. Młodzież akademicka, która podczas pobytu w obozach pracy wykazała swój dodatni stosunek do sprawy, upoważniona jest do korzystania z wszystkich kursów praktycznych,

urządzanych przez „Arbeitsdank" zarówno w miastach, jak i na terenie wsi.

II. Ideologja służby pracy.

W jakim duchu służba pracy wychowuje młodzież? Pozwólmy najpierw twórcom i ideologom nowego ruchu wypowiedzieć swe poglądy. Charakterystyczną odpowiedź na postawione pytanie znajdujemy w następujących słowach jej kierownika K. Hierla: „wychowanie w obozach służby pracy ma na celu stopienie siły wiary naszego narodu i idealistycznych porywów naszej młodzieży z surowem poczuciem obowiązku i zahartowanej, jak stal, dyscypliny staropruskiego typu".

W czasopismach ogólnych i specjalnie poświęconych służbie pracy, w odczytach i wykładach, w rozmowach prowadzonych wśród zainteresowanych kół sprawa ta jest często omawiana i dyskutowana. Trudno jest jeszcze dziś czynić próby sformułowania ideologji służby pracy, pewne jednak założenia wydają się być ustalone i o nich warto wspomnieć.

Przychodząc do władzy, narodowy socjalizm postawił sobie za zadanie dać ideowo rozproszkowanym Niemcom jakąś wspólną wiarę. Nie można było tego uczynić ani na gruncie religijnym, ani politycznym, zwrócono się więc do pierwiastków emocjonalnych, bliżej nieokreślonych, jak wiara w siebie samych, we własne siły, we własną wartość, w nowego niemieckiego człowieka, w wielkość narodu niemieckiego, wreszcie i nadewszystko w obdarzonego nadludzkiemi cechami wodza. Urobienie typu nowego niemieckiego człowieka „Führer" włożył na służbę pracy.

W piśmiennictwie odzywają się głosy, iż jednolitego typu Niemca niema w tem znaczeniu, w jakiem istnieje on od czasów gentleman'ów Cromwella w Anglji i żołnierzy wielkiej rewolucji we Francji, to znaczy człowieka, któryby we wszystkich sprawach, dotyczących całego narodu, sam z siebie czuł tak jak inni i postępował tak, jak inni. „W każdym innym narodzie Europy nie zaznaczyły się tak wyraźnie, jak to ma miejsce u nas, różnice pochodzenia, wyznania, przeciwieństwa pomiędzy miastem a wsią, pracodawcami a światem pracy. Przeciwieństwa te działają, jak siła rozsadzająca".

Spotkać się można ze zdaniem, że, jak dotąd, jedynym typem jednolitym w Niemczech był oficer pruski, a dalej typ żołnierza frontowego z czasów wielkiej wojny, na który złożyły się wszystkie warstwy społeczne. Zalety bitnego żołnierza nie są uważane za wystarczające dla urobienia nowego typu niemieckiego człowieka. Obok pojęcia honoru żołnierza wysuwa się pojęcie honoru pracy, pracy, wykonywanej dobrowolnie, bezinteresownie, w imię dobra całości.

W obozach pracy uczy się młodzież, że nie można uważać pracy za ciężar, że nie wolno używać jej jako kary, że praca może dać znacznie więcej, niż brzęczący zarobek. Nie pomija się również okazji, aby dodać, że żydzi, kapitaliści i marksiści wpoili w naród niemiecki przekonanie, że praca jest przekleństwem i że treść życia polega na tem, aby bogacić się i używać życia na koszt bliźnich.

W związku z poruszonemi powyżej zagadnieniami nie od rzeczy będzie wspomnieć o sporze, jaki stoczyła niedawno służba pracy z zarządem więziennictwa przy osuszaniu błot w Emsland. Gdy do tej roboty poza oddziałami służby pracy wyznaczone zostały również grupy więźniów, zakotłowało się w obozach pracy. Kierownictwo ich również stanęło na tem

 stanowisku, że chociaż nie można odmawiać więźniom wpływu dobroczynnego, jaki na nich może wywrzeć praca, jednakże zdobywanie nowych terenów pod osiedla winno być prawem wolnego człowieka, uważającego sobie pracę za honor. „Nie jest wcale obojętnem — pisał Konstanty Hierl — dla stosunku przyszłych osadników do ziemi, na której będą pracowali, czy osiądą na terenach, przygotowanych przez więźniów, traktujących swoją pracę jako karę, czy też na obszarach, zdobytych przez młodzież, posiadająca świadomość, że praca jest honorem".

Ten stosunek do pracy został również podkreślony w nowej ustawie o obowiązkowej służbie pracy. Odnośny artykuł brzmi: „Służba pracy winna dać młodzieży odpowiednie nastawienie w stosunku do pracy, a przedewszystkiem wyrobić w niej poszanowanie dla pracy rąk.

„Arbeit ist Ehre".

„Arbeiter der höchste Ehrentitel".

„Die Arbeit adelt den Menschen ebenso wie das Schwert".

„Der Arbeitsdienstpass ist der deutsche Ehrenpass".

„Der Arbeitsdienstpass wird in der Zukunft erst das Recht zu der Ehre geben, deutscher Staatsbürger zu heissen".

Te i podobne im hasła są spotykane obecnie w Niemczech na każdym kroku. Podniesienie pracy do najwyższej godności, przyjęcie jej za miernik wartości człowieka, niezależnie od rodzaju pracy, jaką człowiek wykonywa, ma na celu wyrównanie różnic klasowych, usunięcie nienawiści klasowej, wyrównanie przepaści, wytworzonej „przez liberalizm i marksizm" pomiędzy pracownikiem umysłowym, a robotnikiem fizycznym, stworzenie bezklasowego społeczeństwa (Ein Volk).

„Kto posiada w sobie ślady dumy klasowej, kto nie szanuje każdej pracy, kto ocenia ludzi według innego kryterjum, niż ich charaktery i czyny, kto nie wyzwolił się całkowicie z zakłamania i obłudy stosunków mieszczańskich, kto nie czuje się wewnętrznie młodym w tych młodych czasach, ten nie jest narodowym socjalistą. Narodowy socjalista wyszedł z okresu, w którym decydowało własne „ja" jednostki; jest on wyrazem nowych czasów, idących pod hasłem „my — społeczeństwo". Przeciwstawienie pojęcia „Ich-denken" pojęciu „Wir denken" jest często używane, a nawet nadużywane.

Najpotężniejszym orężem w stworzeniu nowej społeczności niemieckiej mają być, jak już wspominaliśmy, kadry pracy, złożone wyłącznie z Niemców czystej krwi. Kierownicy ruchu uważają, że pobyt w jej szeregach może wywierać decydujący wpływ na urobienie charakterów, ponieważ spotyka się tu młodzież wszystkich dzielnic, centraliści północy i federaliści południa, obcują tu ze sobą wszystkie warstwy społeczne (posiadający matury mogą tworzyć zaledwie 20%) i to nie przez parę godzin dziennie, nawet nie przez kilka tygodni, ale przez długi szereg dni, przez cały rok. To uczy żyć w społeczności i wytwarza prawdziwe koleżeństwo, w tych warunkach ginie całkowicie samowola jednostki. Pobyt w obozach pracy jest trudny, wymaga samowychowywania się i słuchania rozkazów, daje jednak, jak zapewniają, wiele siły i radości, wytwarza środowisko koleżeńskie, w którem ginie samotność poszczególnego człowieka.

Ogromne, prawie mistyczne znaczenie przypisywane jest zetknięciu się młodzieży z pracą na roli, obcowaniu z trzema elementami, które tworzą rdzeń wszystkich poczynań: człowiek, gleba, praca. Z matki-ziemi, niczem legendarny Anteusz, winna czerpać młodzież siłę potrzebną do wy-

konania swych zadań. Wielu entuzjastów ruchu dostarcza służbie pracy młodzież akademicka.

Stosunek młodzieży akademickiej i jej kierowników z ramienia N. S. do Arbeitsdienst'u zasługuje na specjalną uwagę.

W środowisku tem panuje bardzo krytyczny stosunek do ducha i form nauczania na wyższych uczelniach niemieckich. Zgodnie z tym poglądem uniwersytety utraciły swe dawne ideały humanistyczne, stały się łupem tendencyj liberalistyczno-materjalistycznych, staczając się do poziomu szkół technicznych, w których synowie „z dobrych domów" pobierają naukę, zapewniającą im lukratywne, odpowiednie ich pochodzeniu posady.

Nauka rozpadła się na wiele bardzo wąskich specjalności, całkiem oderwanych od życia, a filozofja napróżno usiłuje przerzucać pomosty pomiędzy poszczególnemi wydziałami.

„Uniwersytet w Niemczech" — powiada A. Feickert — „żyje własnem odrębnem życiem. Docenci piszą dzieła naukowe, czytane wyłącznie przez docentów, napisane językiem, będącym w użyciu tylko w gronie docentów. Środowisko to nie ma żadnego wyczucia rzeczywistości, to też poznanie tych książek i przyswojenie zawartych w nich wiadomości nie może mieć żadnego wpływu na życie narodu i rozwój wypadków politycznych w państwie. Niema żadnego przenikania się wzajemnego pomiędzy tym małym zamkniętym w sobie światem uniwersyteckim, a życiem".

Ten stan rzeczy, zdaniem kierowników ruchu, w okresie republiki wejmarskiej doprowadził do przeludnienia wyższych uczelni, powstania duchowego proletarjatu, utraty łączności pomiędzy inteligencją, a państwem i narodem. Inteligencja poczuła się sama na świecie, tembardziej, iż posiadała silne nawarstwienie, składające się z obcych rasowo elementów.

W publikacjach, omawiających konieczność reformy studjów uniwersyteckich, podkreśla się stale, iż istotą reformy, jej punktem wyjścia, powinno być wzięcie za podstawę poczucia dumy i odrębności narodowej w duchu światopoglądu narodowo - socjalistyczngeo. Dotyczy to zarówno ciała profesorskiego jak i młodzieży. Ma to oczyścić atmosferę, wysuwając na stanowiska kierownicze w wyższych uczelniach ludzi, będących badaczami i pedagogami, a jednocześnie i wodzami. Pociągnie to młodzież, zacznie ona traktować swe studja nie jako drogę do zarobku (Brotstudium), ale jako spełnienie obowiązku w stosunku do narodu i państwa. Zwolennicy reformy zdają sobie dokładnie sprawę z tego, że zasadnicza przebudowa życia uniwersyteckiego nie należy do rzeczy łatwych, że jest to praca zakrojona na dziesiątki lat. Toczy się gorąca dyskusja nad rolą nauki w przyszłości, nad jej celami i zadaniami. Spotyka się często zdania, że nowy stan rzeczy w państwie otworzył przed nauką nowe horyzonty, wprowadzając na porządek dzienny różne zagadnienia, domagające się rozwiazania, a przedewszystkiem prace nad zagadnieniami rasy i ludności. Nie unika się dyskusji nad zarzutami, dotyczącemi krępowania wolności nauki i nauczania w dzisiejszym okresie, wskazuje się na to, że nauka nigdy wolną nie była, że zawsze musiała podporządkowywać się panującym tendencjom politycznym. Jako przykład podany jest właśnie brak w przeszłości badań nad zagadnieniami rasy, posiadającemi pierwszorzędne znaczenie dla organizmu państwowego.

Kuźnią charakteru młodzieży, przygotowującą ją do należytego stosunku do studjów i życia akademickiego, ma być służba pracy. „Po odbyciu służby pracy student wraca do szkoły akademickiej, jako żołnierz politycz-

 ny, bojowiec rewolucyjny o nowy ustrój rzeczy w Niemczech. Niemcy narodowo-socjalistyczne potrzebują sędziów, nauczycieli, duchownych, urzędników, techników i ekonomistów, którzy znają naród, w imieniu którego sprawują służbę, a to wszystko może dać im tylko służba pracy".

Młodzież akademicka czuje się również powołana do reformy nauczania w wyższych uczelniach niemieckich, chce wnieść do niej elementy „polityczno-dynamiczne, wziąć rozbrat z nauką czystą, a związać ją z życiem i walką".

Tendencje te znajdują całkowite poparcie w sferach kierowniczych. Wychowuje się obecnie studentów na ludzi uświadomionych politycznie, dąży się do wytworzenia z nich typów bojowych, zdolnych do twórczej krytyki i „stuprocentowej obrony swych poglądów".

Ze służby pracy przeniesiono do innych dziedzin życia, jako formę dziś już prawie obowiązującą, ośrodki pracy, stwarzające odpowiedniejszą atmosferę dla wydajnej pracy umysłowej, „niż klub, parlament lub knajpa". Dąży się do zerwania z monotonją pracy umysłowej do urozmaicenia jej życiem w polu, marszem, zabawą, piosenką.

Te formy życia ośrodkowego zostały przeniesione do wyższych uczelni w postaci domów koleżeńskich. Jasnem jest, iż zewnętrzne formy bytowania w domach koleżeńskich różnią się od życia w ośrodkach pracy fizycznej. Dom koleżeński powstaje na podłożu politycznem. Podstawowem zadaniem domu jest stworzenie młodego, intelektualnego zespołu, oraz danie temu zespołowi warunków, w którychby mogło z niego powstać ścisłe grono koleżeńskie; grono to ma działać jako komórka, albo kompanja szturmowa, wnosząca do życia akademickiego poglądy narodowo-socjalistyczne.

Nowe formy życia akademickiego są jeszcze w okresie tworzenia się i prób realizacji; dziś trudno jeszcze przesądzać o jej formach końcowych. Myślą przewodnią prowadzonych prac jest poszukiwanie najlepszych postaci, umożliwiających wychowanie elity choćby szczupłej liczbowo. „Lepsze to, niż danie połowicznego wychowania szerokim masom".

Selekcja odbywa się stopniowo w szkole, w Hitler-Jugend, w służbie pracy, wreszcie w wojsku. Popieranie uzdolnionych ma na celu wychowanie pokolenia ludzi z wyższem wykształceniem, zdolnych do prowadzenia Niemiec w kierunku, wskazanym przez N. S. W selekcji tej służba pracy odgrywa rolę niepoślednią, ponieważ: 1) w tym okresie życia budzi się często w młodzieży, przebywającej w obozach, chęć oddania się pracy praktycznej na stałe i zaniechania studjów teoretycznych; 2) daje ona możność dokładnej oceny wartości ludzi z punktu widzenia zarówno ich sprawności fizycznej jak i charakteru.

A teraz zadajmy sobie pytanie, w jakiej mierze służba pracy spełnia włożone na nią zadania. Odpowiedzieć na to trudno: i dlatego, że służba pracy jest jeszcze wciąż w stadjum organizacji i wytyczania dróg, jak również i dlatego, że ci co z szeregów jej wyszli, zbyt mało mogli jeszcze mieć wpływu na bieg życia i w niem się zaznaczyć, odegrać swą rolę.

Spotykamy się często z twierdzeniem, że ideologja służby pracy jest tylko frazeologją i że służba pracy jest jeszcze jedną odmianą niemieckich formacyj militarystycznych. Nie ulega żadnej wątpliwości, że zarówno w ćwiczeniach fizycznych jak i w wychowaniu wysuwa się na plan pierwszy wyrobienie cech, które decydują o wartości żołnierza; prawdą jest jednak również, że wszędzie i stale (przemówienia, wydawnictwa, podręczni-

ki) podkreśla się, że służy się ojczyźnie nietylko mieczem, ale i łopatą
i że stworzenie społeczności bezklasowej, gloryfikacja pracy stanowią główne postulaty narodowo-socjalistycznej etyki. Wprowadzenie tych postulatów w życie jest obowiązkiem, jaki przekazuje się młodzieży, opuszczającej szeregi służby pracy.

Istnieje całkowite zrozumienie tego, że zadania zakrojone są na lata, że t. zw. społeczność narodowa (Volksgemeinschaft) jeszcze nie istnieje, nie może być wkrótce zrealizowana, że jest tylko celem, do którego trzeba dążyć, że koniecznością się staje umiejętność operowania długiemi okresami w myśleniu i planowaniu.

Brak może wyczucia, że jeden, nawet bardzo intensywnie przeżyty rok, niezawsze decyduje o przyszłem ustosunkowaniu się jednostki do podstawowych zagadnień życia, jak również i tego, że nawet założenie mocnych fundamentów narodowo-socjalistycznego światopoglądu w szkole nie przemoże starej prawdy, że zbytnie odchylenie wahadła na zegarze dziejów w sposób nieunikniony pociąga za sobą jego również gwałtowne odchylenie w stronę przeciwną w przyszłości. Jest bezwzględną siłą młodego ruchu, iż trwanie swe oblicza na tysiąclecie (das dritte Reich wird tausend Jahre dauern), tkwi w tem jednak niewątpliwie i pewna słabość.

III. Służba pracy dla kobiet.

Jak już wspomniałem w I-ej części niniejszego artykułu, od 1933 r. służba pracy kobiet w Niemczech w ramach organizacji ogólnej tworzy osobną jednostkę znaną pod nazwą „Deutscher Frauenarbeitsdienst". Na czele organizacji stoi p. Scholz-Kling — „Leiterin des Deutschen Frauenarbeitsdienst". Zarząd główny mieści się w Berlinie. Pod względem administracyjnym cały teren Rzeszy jest podzielony na 13 okręgów. Kierowniczkom poszczególnych okręgów przysługuje tytuł „Landestellenleiterin". Ogółem jest obecnie w Rzeszy około 350 obozów od 15 do 60 dziewcząt w każdym. W roku 1934 odbyło przepisowy okres służby 18.000 dziewcząt. Plan na 1935 r. przewidywał zwiększenie tej liczby do 25.000.

Przyjmowane są dziewczęta pochodzenia aryjskiego, które ukończyły już lat 17, a nie przekroczyły jeszcze roku 25; pierwszeństwo mają dziewczęta od 19 do 22 lat. Normalny okres służby wynosi 26 tygodni i może być przedłużony do 39 i 52 tygodni. W okresie służby możliwe jest przeniesienie z jednego obozu do innego. W razie trwania służby powyżej 26 tygodni, obowiązująca jest zmiana obozu. W pierwszej linji uwzględniane są podania kandydatek, które: 1) utraciły zajęcie naskutek niepomyślnej konjunktury na rynku pracy, 2) w przeciągu 2-ch lat po ukończeniu szkoły nie znalazły sobie zajęcia i nie uczą się dalej, 3) są abiturjentkami szkół średnich lub studentkami, jednakże liczba tej grupy nie może przekraczać 20% ogółu dziewcząt w obozie.

Istnieją trzy typy obozów:

1. Obozy pracy, zajmujące się nauką gospodarstwa domowego i pracą społeczną. Obozy tego typu mieszczą się przeważnie w pobliżu miast lub nawet w samych miastach i przyjmują przeciętnie po 50 dziewcząt naraz. Zadaniem ich jest praktyczne szkolenie we wszystkich działach gospodarstwa domowego, łącznie z prowadzeniem małych ogródków i hodowlą drobiu, oraz współpraca z agendami opieki społecznej N. S. (praca w kuchniach opieki społecznej, zaopatrywanie w odzież, pomoc dla matek licznych rodzin, pomoc dla osadników podmiejskich i t. d.).

2. Wiejskie obozy, przygotowujące dziewczęta do pracy w gospodarstwach rolnych w charakterze sił fachowych lub gospodyń wiejskich. Obozy liczą przeciętnie po 30 dziewcząt, szkolonych przez zawodowe instruktorki rolne. Szczególna uwaga skierowana jest na utrzymanie obozu własnemi siłami z produkcji własnej. Pozatem dziewczęta poświęcają część czasu zapoznaniu się z gospodarstwami chłopskiemi i potrzebami wsi drogą bezpośredniego udziału w pracach tych gospodarstw.

3. Wreszcie istnieja obozy pomocy dla osadników, organizowane przeważnie w okręgach, gdzie nowe osadnictwo rozwija się na szerszą skalę. Obozy tego typu są zwykle nieliczne: składają się z 10 — 20 dziewcząt i kierowniczki. Poza pomocą osadnikom dziewczęta wykonywują wszelkie czynności, zmierzające do utrzymania swego obozu w należytym stanie. Dodać należy, iż dziewczęta miejskie, które nie znają wsi, kierowane są na początku swej pracy do obozów 1-ego typu i dopiero po upływie 13 tygodni mogą być przeniesione do obozów wiejskich, lub dla pomocy osadnikom.

Jak wygląda akcja osadnicza obozów kobiecych w praktyce?

Dziewczęta pracujące na tym terenie mają mieszkanie i utrzymanie w obozach. Osadnicy nie są powołani do żadnych świadczeń na ich rzecz. Praca w gospodarstwie osadników trwa 6 godzin dziennie. Rodzaj wykonywanej pracy zależny jest całkowicie od decyzji rodziny, do której dziewczyna została przydzielona. Dziewczęta myją. szorują. sprzątają mieszkania, przyrządzają posiłki, opiekują się dziećmi, spełniają wszelkie roboty na podwórzu, w ogrodzie i na polu, do orki włącznie.

Kierownictwo dokłada wszelkich sił, aby wyrobić w dziewczętach pełne zrozumienie zagadnień osadniczych, oparte na przesłankach nietylko rozumowych, ale w znacznej mierze emocjonalnych, zabarwionych swoistym niemieckim mistycyzmem. Słowa „die Scholle", „Schollgebunden", „Boden und Blut", „neue Siedlung", „vergessener deutscher Acker", wymawiane są z prawdziwem nabożeństwem. Powtarza się stale dziewczętom, że powinny brać za przykład do naśladowania życie żon osadników, upływające w stałem poświęceniu się dla rodziny i narodu, w ciężkiej pracy na nowych osiedlach, która zgodnie z dawnem niemieckiem przysłowiem przynosi następującym kolejno po sobie pokoleniom rodzin osadniczych „dem ersten Tod, dem zweitem Not, dem dritten Brot".

Skierowanie z obozu miejskiego do obozu, obsługującego nowe osiedle wiejskie, jest traktowane jako odznaczenie. „Przeniesienie do obozu pomocy osadnikom jest wielkiem szczęściem. Chcemy pełnić „służbę" w rzeczywistem znaczeniu tego wyrazu. Tylko praca wykonywana w służbie dla innych, może dać przeżycia, które są istotną treścią „Arbeitsdienst'u".

Stosunki pomiędzy dziewczętami obozów pracy a rodzinami osadników układają się naogół bardzo pomyślnie, chociaż nie brak, oczywiście, dysonansów. Szczególnie na początku osadnicy przyglądają się nieraz nieufnie tym pomocnicom, nieżądającym żadnej zapłaty, nawet w postaci żywienia i niebardzo rozumiejąc, co je właściwie do tego skłania. I nie oczekując od nich poważnego stosunku do pracy, nie powierzają im żadnej odpowiedzialnej czynności, pozwalając najwyżej na drobną wyrękę w domu.

Jak można było tego oczekiwać, wiele zapału do pracy okazuje żeńska młodzież akademicka i abiturjentki szkół średnich. Życie obozowe

jest dla nich na początku wyraźnie trudne, nietylko ze względu na warunki bytowania, konieczność ciągłego przebywania w zespole, ale i na nieufność ze strony koleżanek, przezwyciężenie której nie jest łatwe. O ile obecne lub przyszłe akademiczki trafiają do obozów pomocy osadnikom i są fizycznie dość silne, czują się po pewnym czasie wyraźnie dobrze. Są zdania, że praca na roli uczy je innego stosunku do życia, do ziemi, ukochania pracy, wykonywanej w trudzie i znoju, daje zrozumienie, czem jest praca dnia codziennego i czem odpoczynek, gdy dokucza stale ból w krzyżu, a trzeba wciąż się schylać. W obozach osadniczych poznają, co to jest odpowiedzialność i ile jest rzeczy ważniejszych od własnego „ja": zbiory, pole, ogród, bydło, a potem dopiero na samym końcu człowiek. Obowiązek musi być wykonany natychmiast, niczego nie wolno odkładać na później, bo to się mści odrazu: nienakarmione krowy ryczą w oborze, niezebrane zboże gnije na polu, a człowiek cierpi głód.

Nie narzekają na prymitywne i nieraz ciężkie warunki w obozach. Odwrotnie — uważają, że wytwarza się przez to i w dziewczętach duch frontowy „Frontgeist" i wyczucie tego, że słowa „służba" i „ofiara" mają zastosowanie nietylko w wyjątkowych chwilach życia, ale w drobnostkach dnia codziennego.

Ostatnio daje się zauważyć wyraźna tendencja ograniczenia liczby obozów w miastach i zwiększenia liczby obozów wiejskich i pomocy osadnikom. Obozy miejskie tworzą obecnie zaledwie 20% ogólnej liczby obozów, są one czynne głównie w większych ośrodkach przemysłowych, będących z natury rzeczy najbardziej odpowiedzialnym terenem pracy społecznej.

Na pracę fizyczną przeznacza się w obozach dla kobiet około 6 godzin dziennie. Resztę czasu zajmuje tak zwane „Betreuung", na które składa się nauczanie, urabianie charakteru, ćwiczenia fizyczne, „zorganizowany czas wolny".

Plan nauczania obejmuje: 1) zagadnienia państwowo-polityczne; 2) zagadnienia kulturalne narodu niemieckiego; 3) wychowanie młodych dziewcząt jako przyszłych matek; 4) urabianie typu kobiety niemieckiej; 5) naukę gospodarstwa domowego.

Organizacja t. zw. „wolnego czasu" zmierza do rozbudzenia wartości artystycznych, z nastawieniem na ludowość, w literaturze, sztuce, tańcach i śpiewie. Śpiew jest kultywowany i otoczony specjalną opieką.

Wychowana w ten sposób współczesna kobieta niemiecka (die deutsche Frau der Gegenwart) winna być „zdolna do wyrzeczenia się zbytku i używania; umieć pracować umysłowo i fizycznie; być zdrową duchowo i fizycznie; zdawać sobie sprawę z potrzeb i niebezpieczeństw, zagrażających niemieckiemu narodowi; wreszcie posiadać umiejętność wytworzenia z życia, które prowadzić musimy, życia pięknego; winna być przygotowana do tego, aby spełniać swe obowiązki z ochotą; winna posiadać również zdolność politycznego myślenia, rozumiejąc pod tem określeniem nie politykę partyjną, ani politykę w znaczeniu walki z innemi narodami, ale nastawienie, które każe jednostce razem ze swym narodem myśleć, czuć i dla niego się poświęcać".

A teraz słów parę o siłach kierowniczych. Zgodnie z panującym obecnie w Niemczech poglądem, „Führer" nigdy nie jest przełożonym, zawsze wodzem, kierownictwa (Führertum) nie można się nauczyć. Jest to dar, który przynoszą ze sobą na świat wybrani. Życie samo zajmuje się selek-

 cją — ludzie mają tylko istniejące zdolności wesprzeć, przez szkolenie wzmocnić, wprowadzić na wyraźną drogę. Omawiając szczegółowo w jednej ze swych prac zagadnienie kierownictwa, p. Scholz-Kling powiada: „Każdy kierownik i każda kierowniczka wiedzieć powinni, że kiedyś nadejdzie godzina, w której naród zażąda od nich rachunku z ich czynów. Nawet o ile na tę chwilę trzeba będzie czekać długo, jednakże ona przyjdzie w postaci jakiegoś człowieka albo jakiegoś przeżycia. W tej godzinie okaże się wyraźnie, że dany przywódca stał na stanowisku, mającym znaczenie decydujące dla losów jego generacji. O działalności przywódców wyda wyrok swem życiem młodzież, która z obozów ich wyszła. Dlatego też nie jest najważniejszą rzeczą zasięg pracy wykonanej przez młodzież podczas pobytu w obozach, ale to, jaki kierunek nadaje się wychowaniu i spędzaniu wolnego czasu. Kierownictwo winno znajdować się w rękach ludzi, do pracy których można mieć zaufanie, którzy rzeczywiście mają coś do powiedzenia, a nie mówią i nauczają dlatego, ażeby wypełnić czas, przeznaczony na ten cel. Nam zależy na wykonaniu planu wychowania, a nie planu lekcji. Wychowawca musi posiadać w sobie siłę i wielkość, aby ci, co go muszą słuchać, mogli wierzyć w niego i posiadać do niego bezwzględne zaufanie, dlatego też nie wolno wymagać od podwładnych niczego, czego nie jesteśmy gotowi sami wykonać do ostatka. Wychodząc z powyższych założeń, jasnem jest, że kto stoi na czele ruchu, musi być wewnętrznie młody i odporny — musi być z ducha rewolucjonistą".

Szkoleniem kierowniczek dla obozów służby pracy dla kobiet zajmuje się specjalna szkoła (Führerinnenschule) w Boock na Pomorzu. Pobyt w szkole wynosi 3 miesiące (10 — 12 tygodni).

Na stanowiska kierowniczek powoływane są wyłącznie osoby bardzo młode: przeciętny wiek wynosi około 25 lat.

Z MATERJAŁÓW LICZBOWYCH MINISTERSTWA W. R. i O. P.

IZBY LEKCYJNE WEDŁUG WIELKOŚCI POWIERZCHNI W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH O RÓŻNYM STOPNIU ORGANIZACYJNYM W R. SZK. 1933/34

Obszar	Stopień organizacyjny szkoły	Miasto						Wieś					
		Izby lekcyjne						Izby lekcyjne					
		Ogółem	według powierzchni w m²					Ogółem	według powierzchni w m²				
			do 24	24-30	30-40	40-50	〉50		do 24	24-30	30-40	40-50	〉50
POLSKA . .	**Ogółem**	**16404**	**93**	**599**	**2644**	**5075**	**7993**	**49193**	**1139**	**7473**	**14995**	**12731**	**12855**
	1-kl.	51	7	6	13	12	13	12115	347	2063	4306	2915	2484
	2 ,,	66	1	4	14	15	32	11993	279	1932	3871	3163	2748
	3 ,,	90	3	10	8	36	33	7638	169	1248	2329	1920	1972
	4 ,,	91	—	1	23	27	40	4698	100	754	1429	1212	1203
	5 ,,	147	—	8	33	41	65	2888	71	448	807	812	750
	6 ,,	296	2	9	41	83	161	1958	57	270	502	545	584
	7-kl. i więcej	15663	80	561	2512	4861	7649	7903	116	758	1751	2164	3114
1. ter. Centralne	**Ogółem**	**6938**	**27**	**323**	**1489**	**2364**	**2735**	**19919**	**314**	**4344**	**8119**	**4672**	**2470**
	1-kl.	12	—	1	6	2	3	4077	66	1061	1803	805	342
	2 ,,	5	—	1	1	—	3	4777	62	1117	2118	1038	442
	3 ,,	13	—	—	1	6	6	3074	49	692	1342	657	334
	4 ,,	22	—	—	13	7	2	2029	27	462	871	451	218
	5 ,,	35	—	6	14	8	7	1281	33	278	511	326	133
	6 ,,	29	—	4	10	10	5	781	20	174	267	228	92
	7-kl. i więcej	6822	27	311	1444	2331	2709	3900	57	560	1207	1167	909
2. ter. Wschodnie	**Ogółem**	**1223**	**18**	**101**	**386**	**451**	**267**	**8192**	**131**	**1335**	**3555**	**1928**	**1243**
	1-kl.	5	1	—	1	2	1	3359	59	597	1708	681	314
	2 ,,	4	—	—	3	1	—	2116	29	342	914	486	345
	3 ,,	6	—	3	—	3	—	1060	13	189	413	266	179
	4 ,,	9	—	—	5	4	—	504	10	66	188	149	91
	5 ,,	9	—	—	6	3	—	272	1	56	66	91	58
	6 ,,	12	—	3	2	3	4	195	4	21	71	60	39
	7-kl. i więcej	1178	17	95	369	435	262	686	15	64	195	195	217

Obszar	Stopień organizacyjny szkoły	Miasto — Izby lekcyjne — Ogółem	Miasto — według powierzchni w m² — do 24	24-30	30-40	40-50	> 50	Wieś — Izby lekcyjne — Ogółem	Wieś — według powierzchni w m² — do 24	24-30	30-40	40-50	> 50
3. ter. Zachodnie	**Ogółem**	**2940**	**9**	**13**	**241**	**919**	**1758**	**5502**	**27**	**61**	**305**	**1363**	**3746**
	1-kl.	2	—	1	—	—	1	2040	2	14	131	498	1395
	2 ,,	10	—	—	—	3	7	1652	8	16	89	425	1114
	3 ,,	21	2	—	—	7	12	858	8	11	33	212	594
	4 ,,	27	—	—	—	5	22	457	2	9	15	116	315
	5 ,,	55	—	—	6	13	36	184	3	4	14	55	108
	6 ,,	164	1	—	17	58	88	108	3	2	10	18	75
	7-kl. i więcej	2661	6	12	218	833	1592	203	1	5	13	39	145
4. ter. Śląskie . .	**Ogółem**	**1035**	**2**	**5**	**14**	**105**	**909**	**2542**	**5**	**16**	**74**	**470**	**1977**
	1-kl.	5	—	—	—	—	5	61	1	2	1	18	39
	2 ,,	6	—	—	—	—	6	148	3	1	3	38	103
	3 ,,	9	—	—	2	1	6	198	—	1	10	35	152
	4 ,,	7	—	—	—	2	5	147	1	2	5	21	118
	5 ,,	9	—	—	—	3	6	170	—	—	2	25	143
	6 ,,	39	1	—	—	2	36	153	—	1	3	19	130
	7-kl. i więcej	960	1	5	12	97	845	1665	—	9	50	314	1292
5.ter.Południowe	**Ogółem**	**4268**	**37**	**157**	**514**	**1236**	**2324**	**13038**	**662**	**1717**	**2942**	**4298**	**3419**
	1-kl.	27	6	4	6	8	3	2578	219	389	663	913	394
	2 ,,	41	1	3	10	11	16	3300	177	456	747	1176	744
	3 ,,	41	1	7	5	19	9	2448	99	355	531	750	713
	4 ,,	26	—	1	5	9	11	1561	60	215	350	475	461
	5 ,,	39	—	2	7	14	16	981	34	110	214	315	308
	6 ,,	52	—	2	12	10	28	721	30	72	151	220	248
	7-kl. i więcej	4042	29	138	469	1165	2241	1449	43	120	286	449	551

K R O N I K A

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

1. W dalszym ciągu w ramach organizowanych przez poszczególne Okręgi Szkolne Okręgowych Zjazdów Inspektorów i Podinspektorów Szkolnych odbyły się 2-dniowe konferencje poświęcone sprawom związanym z realizacją programu szkół III-go stopnia, w szczególności nauki języka polskiego, historji, arytmetyki z geometrją, rysunku i zajęć praktycznych. Konferencje te odbyły się dla Województwa Śląskiego w Katowicach, dla Okręgu Szkolnego Warszawskiego w Warszawie, dla Okręgu Szkolnego Lwowskiego we Lwowie, dla Okręgu Szkolnego Łuckiego w Równem i dla Okręgu Szkolnego Brzeskiego w Białymstoku.

W ten sposób wszystkie Okręgi Szkolne objęte zostały akcją Ministerstwa, z którego ramienia w konferencji wzięli udział ministerjalni wizytatorzy szkół i odpowiedni ministerjalni instruktorzy. Niezależnie od tego na wymienionych zjazdach omawiano sprawy związane z organizacją roku szkolnego 1936/37, uwzględniając wydane w tej sprawie instrukcje Ministerstwa.

2. W związku z organizacją roku szkolnego 1936/37 zbadane zostały w Ministerstwie projekty organizacji wszystkich szkół specjalnych.

ZE SZKOLNICTWA HANDLOWEGO.

W związku z reorganizacją szkolnictwa handlowego, odbyło się szereg subsydjowanych przez W. R. i O. P. rejonowych konferencyj nauczycielskich, w czasie których dyrektorzy i nauczyciele czynnych gimnazjów kupieckich dzielili się swemi doświadczeniami, zdobytemi w pierwszym roku realizacji nowych programów, z gronami pedagogicznemi szkół handlowych, przygotowywujących się do reorganizacji.

Konferencje takie odbyły się w następujących miastach:

1) w Katowicach 12 grudnia 1935 r. konferencja dyrektorów szkół handlowych Wojew. Śląskiego; 2) w Chorzowie 28 stycznia 1936 r. konferencja metodyczna nauczycieli towaroznawstwa; 3) w Chorzowie 18 marca 1936 r. konferencja metodyczna nauczycieli przedmiotów handlowych; 4) w Stanisławowie 2 — 4 lutego 1936 r.; 5) w Krakowie 23 — 25 lutego 1936 r.; 6) w Lublinie 2 — 4 kwietnia 1936 r. konferencja dyrektorów i nauczycieli Okręgów Lubelskiego, Brzeskiego i Łuckiego; 7) w Poznaniu 30 kwietnia — 2 maja 1936 r.

Program konferencyj obejmował lekcje pokazowe, demonstracje urządzeń oraz zaopatrzenia w pomoce naukowe pracowni kupieckich, towaroznawczych i techniki reklamy w gimnazjach kupieckich, wycieczki do przedsiębiorstw handlowych, referaty na temat realizacji nowego programu nauczania, współpracy z kupiectwem, praktyk młodzieży, zatrudnienia absolwentów.

W dniu 5 maja r. b. odbyła się konferencja dla kierowników szkół powszechnych i prasy, zorganizowana przez Izbę Przemysłowo-Handlową w Warszawie. Na konferencji tej reprezentanci Izby omawiali sprawę wyboru zawodu przez młodzież, kończącą szkoły powszechne, wskazując na potrzebę kierowania tej młodzieży do szkół zawodowych celem dostarczenia życiu gospodarczemu odpowiednio przygotowanych pracowników.

KONFERENCJA WIZYTATOREK I PRZEŁOŻONYCH GIMNAZJÓW KRAWIECKICH I BIELIŹNIARSKICH.

W dniach 4, 5 i 6 maja 1936 r. odbyła się w Warszawie i w Łodzi konferencja wizytatorek i przełożonych gimnazjów krawieckich i bieliźniarskich. Konferencję otworzył naczelnik wydziału szkół przemysłowych p. Gustaw Hensel, poczem w pierwszym dniu konferencji nastąpiła hospitacja lekcji matematyki, geometrji, francuskiego, ćwiczeń cielesnych oraz zwiedzenie wystawy robót i rysunków I-szych klas gimnazjum krawieckiego i bieliźniarskiego i dorocznej wystawy Państwowej Szkoły Przemysłowej Żeńskiej (działy krawiecki, bieliźniarski i introligatorski).

W godzinach popołudniowych odbyła się pod przewodnictwem ministerjalnej wizytatorki szkół p. Stefanji Zbyszewskiej dyskusja na temat uwag i spostrzeżeń o prowadzeniu zajęć warsztatowych w I klasie gimnazjum krawieckiego i bieliźniarskiego.

Drugi dzień konferencji odbył się w Łodzi w lokalu Państwowej Szkoły Przemysłowo-Handlowej Żeńskiej. Hospitowano lekcje języka niemieckiego, języka polskiego i rysunków oraz obejrzano roboty I klasy gimnazjum krawieckiego i zwiedzono Państwową Szkołę Przemysłowo-Handlową Żeńską, Społeczną Szkołę Przemysłowo-Gospodarczą i Centralną Świetlicę dla uczenic szkół dokształcających.

W godzinach popołudniowych odbyła się pod przewodnictwem p. wizytatorki Zbyszewskiej dyskusja na temat ogólnych uwag o realizowaniu programu przedmiotów teoretycznych w I klasie gimnazjum krawieckiego i bieliźniarskiego oraz dyskusja na temat ogólnych uwag i spostrzeżeń o organizacji I klasy gimnazjum krawieckiego i bieliźniarskiego.

Ostatni dzień obrad odbył się również w Łodzi w Państwowej Szkole Przemysłowej Żeńskiej. Hospitowano lekcje chemji, zajęcia warsztatowe, lekcje geografji gospodarczej i matematyki w I klasie gimnazjum bieliźniarskiego oraz obejrzano roboty i rysunki klasy I gimnazjum bieliźniarskiego.

W godzinach popołudniowych omawiano aktualne sprawy, związane z organizacją wyższych klas gimnazjów krawieckiego i bieliźniarskiego.

Z PRAC W ZAKRESIE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I HIGJENY SZKOLNEJ.

W okresie od marca do maja odbyły się w Warszawie, Krakowie, Białymstoku, Grodnie, Siedlcach, Lublinie, Poznaniu, Bydgoszczy i Równem okręgowe i rejonowe konferencje metodyczne nauczycieli ćwiczeń cielesnych, poświęcone zagadnieniom pracy w szkołach w okresie wiosennym i letnim. Na konferencjach, przeprowadzanych przez okręgowych wizytatorów i instruktorów wychowania fizycznego, demonstrowano lekcje przykładowe i pokazowe: gimnastyczne, lekkoatletyczne, gier ruchowych i polowych, oraz poddano dyskusji szereg zagadnień dydaktycznych.

W dniach 6 — 9 marca b. r. odwiedził Polskę p. Axel Berg von Linde, naczelny inspektor wychowania fizycznego szkół powszechnych w szwedzkiem Ministerstwie Oświaty. P. Axel Berg von Linde zwiedził szereg szkół w Poznaniu, Bydgoszczy i Warszawie, państwowe seminarjum nauczycielskie w Wągrowcu oraz Centralny Instytut Wychowania Fizycznego na Bielanach.

W dniu 28 kwietnia b. r. tematem obrad Zjazdu dyrektorów szkół średnich ogólnokształcących było zagadnienie: „Przerost wychowania fizycznego a rzeczywistość szkolna". Punktem wyjścia dyskusji był referat p. doc. dr. E. Reicherówny o wpływie ćwiczeń cielesnych na zdrowie młodzieży.

W okresie wakacyjnym b. r. Ministerstwo w porozumieniu z Państwowym Urzędem W. F. i P. W. organizuje wakacyjne kursy wychowania fizycznego: a) dla nauczy-

cielstwa szkół średnich — w Brasławiu w ramach obozu C. I. W. F. oraz kurs męski i żeński w Wągrowcu; b) dla nauczycielstwa szkół powszechnych w Pińsku, Andrychowie, Puławach, Kułach, Łucku, Wolsztynie, Wymyślinie, Augustowie i Wiśle. W porozumieniu ze Związkiem Harcerstwa Polskiego uruchomione będą również liczne harcerskie obozy nauczycielskie.

W dniach 30 i 31 marca b. r. odbył się w Ministerstwie zjazd okręgowych wizytatorów higjeny szkolnej. Na zjeździe omówiono aktualne sprawy z dziedziny higjeny szkolnej, między innemi stan organizacji opieki higjeniczno-lekarskiej w szkołach powszechnych, zagadnienie badań młodzieży szkolnej pod kątem ich wartości biologicznej, sprawę opieki higjeniczno-lekarskiej w szkołach rolniczych oraz sprawę wprowadzenia nowej instrukcji dla lekarzy szkół średnich.

Ukazał się w druku i rozesłany został do szkół „Informator wycieczkowy dla szkół i młodzieży szkolnej"; — jest to rocznik X wydawnictwa, które służy szkolnej akcji wycieczkowej.

W roku bieżącym liczba szkolnych schronisk wycieczkowych wzrosła do 187. W roku ubiegłym korzystało ze 178 schronisk 84.179 osób (164.587 noclegów), w tem młodzieży szkolnej 67.789.

Z KRAJU

III OGÓLNO-POLSKI ZJAZD PEDAGOGICZNY.

Ostatni Zjazd Pedagogiczny, odbyty w Krakowie w październiku r. ub. uchwalił, aby przy ustalaniu programu następnego Zjazdu, który odbędzie się w październiku b. r. w Krakowie, zasięgnąć opinji szerokich sfer interesujących się wychowaniem.

Komitet Organizacyjny zwrócił się przeto do wszystkich zainteresowanych o wypowiedzenie się do dnia 15 czerwca b. r. w następujących sprawach: 1) Jakie zagadnienie (a) powinno (y) być przedmiotem obrad plenarnych Zjazdu? 2) Jakie należy zorganizować sekcje? 3) Jakie zagadnienia należy rozważać w sekcjach?

Komitet prosił ponadto wszystkich, którzy mają zamiar wziąć udział w Zjeździe o podanie imienia, nazwiska, zawodu i dokładnego adresu dla celów rejestracyjnych.

Odpowiedzi należy kierować pod adresem: Sekretarjat III-go Ogólno-Polskiego Zjazdu Pedagogicznego, Kraków, ul. Straszewskiego 27, Studjum Pedagogiczne.

ZBIÓRKA NA RZECZ FUNDUSZU SZKOLNICTWA POLSKIEGO ZAGRANICĄ.

Do Funduszu Szkolnictwa Polskiego Zagranicą wpływają sumy zebrane z tegorocznej zbiórki na szkolnictwo polskie zagranicą. Zbiórka była przeprowadzona w dniach 15 stycznia — 15 lutego z wyjątkiem Śląska, gdzie odbyła się w kwietniu. Wobec powyższego nie można jeszcze ustalić ostatecznej sumy wpływów, których część ze Śląska nie została dotychczas przekazana.

Na dzień 15 maja r. b. w Komitecie Głównym znajdowała się suma złotych 244.192,53, która zwiększy się o już zapowiedzianą kwotę około 110.000 złotych ze Śląska tak, że rezultaty zbiórki przekroczą w każdym razie kwotę 350 tysięcy złotych.

Już przekazane wpływy dzielą się jak następuje:

szkoły w całej Rzeczypospolitej	zł 105.599,05
wojsko „ „ „	12.316,97
zagranica	5.145,88
syndykat emigracyjny	1.568,76
miasto stoł. Warszawa	37.407,09
województwo poznańskie	18.985,38
„ łódzkie	10.280,32

województwo	kieleckie	7.611,78
"	śląskie	7.265,82
"	lubelskie	5.819,54
"	warszawskie	5.775,67
"	lwowskie	5.254,51
"	stanisławowskie	3.386,20
"	białostockie	3.246,22
"	nowogródzkie	2.641,75
"	pomorskie	2.565,12
"	krakowskie	2.168,76
"	wołyńskie	2.159,29
"	tarnopolskie	1.652,40
"	poleskie	1.533,64
"	wileńskie	1.408,38

Jak stąd widać, rezultaty zbiórki, choć nie osiągnęły rekordowej wysokości z roku ubiegłego, poważnie zasilą tak potrzebujące pomocy szkolnictwo polskie zagranicą.

E. Z.

Z ZAGRANICY

UDZIAŁ POLSKI W MIĘDZYNARODOWEJ WYSTAWIE SCHRONISK WYCIECZKOWYCH DLA MŁODZIEŻY W DUBLINIE.

W dniu 2 marca b. r. otwarta została w Dublinie w Irlandji międzynarodowa wystawa schronisk wycieczkowych dla młodzieży, zorganizowana przez irlandzkie stowarzyszenie Irish Youth Hostels Association An Oige. Wystawa zgromadziła eksponaty 14 państw, posiadających schroniska wycieczkowe dla młodzieży i opiekujących się ruchem wycieczkowym i krajoznawczym młodzieży. Dział polski obesłany został przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Komisję Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej P. T. K. W uroczystości otwarcia wystawy wziął udział Konsul Rz. Polskiej p. W. M. Dobrzyński.

Z głosów prasy irlandzkiej (The Irish Press, Evening Herald, Dublin Evening Mail z dnia 3 i 4 marca 1936) dowiadujemy się, że stoisko polskie stanowiło przedmiot największych zainteresowań zwiedzających. Prasa irlandzka jednogłośnie podniosła, iż najciekawszym na wystawie jest pawilon polski, który daje obraz nietylko wysoko postawionej organizacji szkolnych domów i schronisk wycieczkowych dla młodzieży, ale również i wykorzystania wycieczek młodzieży dla celów krajoznawstwa i wychowania obywatelskiego.

„Evening Herald" pisze: „Ruch wycieczkowy młodzieży w Polsce wyzyskany jest w kierunku społecznym, organizacja polega na połączeniu obozów i wycieczek z samokształceniem i pracą kulturalno-oświatową. Uczniowie szkół polskich po powrocie z obozów i wycieczek przedstawiają w szkole sprawozdania i materjały z prac, wynikających z zainteresowań młodzieży. Każdy dział pracy, cywilizacji, życia, obyczajów, historji, folkloru, sztuki ludowej miejscowej i t. d. jest treścią sprawozdań, pięknie, własnoręcznie przez młodzież opracowanych. Przykład do naśladowania dla Irlandji".

W specjalnej ulotce, rozdawanej zwiedzającym wystawę a zawierającej sprawozdanie delegata irlandzkiego z międzynarodowej konferencji w sprawie schronisk wycieczkowych dla młodzieży, odbytej w Krakowie w dniach 12 — 16 września 1935 r., czytamy słowa następujące:

„Polska użytkuje swoje szkoły i schroniska wycieczkowe w celu obywatelsko-społecznym. Jest to myśl, którą inne kraje powinny pochwycić".

J. B.

NOWE MINISTERSTWO WYCHOWANIA.

W Anglji poruszona jest sprawa przekształcenia dotychczasowego „Board of Education" na Ministerstwo. Szkolnictwo i wychowanie podporządkowane jest prócz „Board of Education" kilku różnym władzom państwowym, jak Admiralicji, Ministerstwu Wojny, Ministerstwu Lotnictwa, Ministerstwu Pracy, wielką rolę gra też Ministerstwo Zdrowia. Te różne władze niezawsze współpracują jednomyślnie i młodzież cierpi wskutek rozbieżności ich celów. Zapobiec mogłoby temu przekształcenie „Board of Education" na Ministerstwo Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą, któreby było uprawnione do kontroli wszystkich czynności państwa, związanych z dobrem młodzieży. Ta kontrola nie pozbawiałaby jednak rodziców odpowiedzialności za opiekę nad ich dziećmi. R. M.

NOWE INSTYTUTY W OXFORDZIE.

Przy Uniwersytecie w Oxfordzie powstały dwa nowe Instytuty Naukowe: jeden dla badań z zakresu medycyny, drugi — z zakresu nauk społecznych. W stadjum tworzenia się jest Instytut psychologji doświadczalnej, który będzie posiadał szczególne znaczenie dla nauczycieli. R. M.

RADJO W SZKOLE ANGIELSKIEJ.

Około 4000 szkół w Anglji korzysta z programów, nadawanych przez Centralną Radę Szkolnego Radja. Rozwojowi radjofonji szkolnej sprzyja zainteresowanie, wykazywane obecnie przez władze wychowawcze. Aparat odbiorczy staje się częścią normalnego wyposażenia szkoły. Praca Centralnej Rady idzie w kierunku nadawania wiadomości i nawiązywania kontaktów, których szkoła sama nie mogłaby osiągnąć. Warto przypomnieć, że pogadanki radjowe nie są lekcjami, powinny być traktowane raczej, jako punkt wyjścia do lekcji, lub jako naświetlenie pewnych spraw, wybiegających poza program szkolny, jako eksperyment, pobudzający myślenie. R. M.

WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOCJI.

W ostatnim okólniku Szkocki Wydział Wychowania kładzie wielki nacisk na znaczenie wychowania fizycznego. Temat ten był również przedmiotem obrad na marcowej konferencji delegatów Wydziału Wychowania oraz innych instytucyj wychowawczych. Wychowanie fizyczne powinno być jednym z podstawowych, jeśli nie najbardziej podstawowym przedmiotem programu szkolnego; cały program powinien być przeniknięty duchem wychowania fizycznego. Wychowanie fizyczne było dotychczas „kopciuszkiem" programu; przyznanie mu należytego miejsca może odbyć się bez naruszenia równowagi wychowania dziecka. R. M.

SZKOLNICTWO ŚREDNIE W BUŁGARJI.

Jeśli zechcemy zrozumieć i należycie ocenić obecny stan szkolnictwa średniego w Bułgarji, musimy przypomnieć sobie, że Bułgarja przez 500 lat pozostawała pod panowaniem tureckiem, odcięta od kontaktowania się z kulturą zachodu, pozbawiona wszelkich możliwości rozwoju tak w dziedzinie nauki jak i sztuki. Kiedy w roku 1878 Bułgarja odzyskała wolność, wytężyła wszystkie siły, by wyrównać opóźnienia i stanąć w jednym rzędzie z państwami kulturalnemi. Wysiłki te widoczne są przedewszystkiem na polu szkolnictwa. Kiedy bowiem w pierwszym roku niepodległości Bułgarja posiadała tylko 1936 szkół powszechnych, to w roku 1929/30 — po pięćdziesięciu więc latach — liczba ich podniosła się do 5418. Pozatem w czasie tych 50 lat powstało 130 przedszkoli, 1385 progimnazjów, 103 gimnazja, 254 średnich szkół zawodowych , 2 zakłady kształcenia nauczycieli, szkoła wojskowa, akademja muzyczna, 2 uniwersytety, wyższa szkoła handlowa, akademja sztuk pięknych oraz szereg instytutów naukowych. Kiedy w roku 1880 tylko 2.1% ludności umiało czytać i pisać, w roku 1926 cyfra ta podniosła się do 47.86%.

Obecnie organizacja szkolnictwa bułgarskiego przedstawia się następująco. Podstawę stanowi czteroklasowa szkoła powszechna. Trzyletnie progimnazjum jest z jednej strony niejako dalszym ciągiem szkoły powszechnej, z drugiej stanowi podbudowę pięcioletniego gimnazjum, którego ukończenie otwiera wstęp do uniwersytetu i innych szkół wyższych. Progimnazjum zalicza się zasadniczo do rzędu szkół średnich.

Nauka w gimnazjach odbywa się przedpołudniem od godziny 8 rano do 1 w południe, w progimnazjach: w jesieni od 8 do 1, w zimie od 8,30 do 1,30, w lecie (maj, czerwiec) od 7.30 do 12.30.

Rok szkolny rozpoczyna się 15 września i dzieli się na trzy okresy. Pierwszy trwa od 15 września do 25 grudnia. Dwa dni 26 i 27 poświęcone są wakacjom okresowym, w czasie których odbywają się konferencje klasyfikacyjne. Dzień 28 grudnia jest już dniem normalnej pracy szkolnej, i w ostatniej godzinie nauki następuje rozdanie świadectw. W dniu 28 grudnia zaczyna się drugi okres, który trwa do 5 maja. W tym czasie cały materjał nauczania musi być bezwarunkowo wyczerpany. Dnia 30 grudnia rozpoczynają się ferje Bożego Narodzenia dla uczniów gimnazjów, dnia 31 tegoż miesiąca dla uczniów progimnazjów (święta Bożego Narodzenia obchodzone są według kalendarza juljańskiego, t. j. 7 — 8 stycznia nowego stylu). Ferje te trwają dni 14 i 16 stycznia zostaje podjęta normalna nauka, która bez żadnych przerw trwa do świąt Wielkanocnych. Ferje wielkanocne trwają 10 dni. Dnia 8 maja na ostatniej godzinie szkolnej otrzymują uczniowie świadectwa za drugi okres szkolny. Dnia 9 maja rozpoczyna się ostatni t. z. „okres powtarzania" roku szkolnego, który trwa do dnia 24 czerwca. W czasie tego okresu uczniowie powtarzają cały materjał naukowy nabyty w ciągu dwu pierwszych okresów, przyczem nauczyciele tylko kierują powtarzaniem. Dnia 24 czerwca zaczynają się nieoficjalne ferje wakacyjne, gdyż dopiero po tygodniu (przeznaczonym na konferencje i napisanie świadectw) odbywa się uroczyste zakończenie roku szkolnego, połączonego z deklamacjami i śpiewami oraz wystawą robót ręcznych. Po ukończeniu uroczystości uczniowie udają się do swych klas, gdzie otrzymują roczne świadectwa. Ferje letnie trwają 2 i pół miesiąca.

Egzaminy dojrzałości odbywają się w czerwcu. Już 24 maja kończą uczniowie piątej klasy gimnazjalnej naukę. Po czternastodniowej przerwie 4 lub 5 czerwca rozpoczynają się egzaminy pisemne z języka bułgarskiego, łacińskiego, francuskiego albo niemieckiego i matematyki. Uczniowie celujący korzystają w Bułgarji z dużych udogodnień maturalnych, są bowiem zwolnieni zupełnie tak z egzaminów pisemnych jak i ustnych. Inni uczniowie, którzy w czasie egzaminu pisemnego wykonają pracę zadaną celująco lub conajmniej bardzo dobrze są zwalniani z egzaminu ustnego z danego przedmiotu. Po 2 do 3 dniowej przerwie po egzaminie pisemnym, około 10 czerwca rozpoczynają się egzaminy ustne z języka bułgarskiego, łaciny, matematyki, języka niemieckiego albo francuskiego, historji, geografji, przyrody, chemji i fizyki. Wymagania są wysokie i obejmują cały materjał pięciu klas, przyczem atoli należy pamiętać, że klasa piąta służy prawie wyłącznie powtarzaniu przerobionego w czterech poprzednich klasach materjału naukowego. Ustne egzaminy dojrzałości odbywają się w czasie normalnych lekcyj szkolnych, w obecności komisyj, złożonych conajmniej z trzech profesorów. Dyrektor i inspektor nadzorują tylko odbywające się egzaminy. Po ukończeniu ustnego abiturjenci muszą czekać na wręczenie im świadectw dojrzałości około miesiąca. Dnia 12 lipca zbierają się w Sofji wszyscy abiturjenci tak chłopcy z wszystkich gimnazjów bułgarskich, jak i dziewczęta w sali teatru miejskiego, gdzie następuje uroczyste wręczenie świadectw i nagród.

Skala not wyraża się w Bułgarji liczbami, przyczem 6 oznacza notę najlepszą, celującą, 5 bardzo dobrą, 4 dobrą, 3 dostateczną, 2 złą, 1 bardzo złą. Jeśli uczeń posiada dwie noty złe musi składać dziesięć dni przed początkiem nowego roku szkolnego egzamin poprawczy, jeśli posiada tylko jedną notę złą może uzyskać warunkową promocję

do klasy następnej. O ile jednak po ukończeniu pierwszego okresu następnej klasy otrzyma z tego samego przedmiotu notę złą, musi bezwarunkowo klasę powtarzać.

Aby rodzice orjentowali się w postępach swych dzieci wprowadzono w gimnazjach i progimnazjach książki, do których nauczyciele wpisują oceny postępów uczniów, którzy co sobotę muszą je rodzicom przedłożyć do podpisania, a w poniedziałki zwrócić szkole. Pozatem mogą się rodzice bezpośrednio poinformować o postępach swych dzieci u nauczycieli. Nauczyciele progimnazjów udzielają wywiadów w czasie pauz międzylekcyjnych, nauczyciele gimnazjów w jednej, z góry ustalonej godzinie tygodniowo. Pozatem tak w progimnazjach, jak i w gimnazjach dwie niedziele w każdym okresie szkolnym są przeznaczone na ogólne informacje dla rodziców. W auli zbierają się wszyscy nauczyciele danego zakładu i od godziny 9 do 2 udzielają rodzicom wyjaśnień.

Gospodarze klas poza zwykłemi czynnościami mają obowiązek odwiedzenia w pierwszym okresie szkolnym mieszkań wszystkich uczniów swej klasy. W czasie tych odwiedzin, mają w formie rozmowy z rodzicami czy opiekunami dowiedzieć się o rodzaju zajęcia i dochodach ojca, ilości dzieci w rodzinie, rozmiarów zajmowanego mieszkania i t. p. Wyniki tych wizytacyj są wpisywane do specjalnych ksiąg.

Uczniowie gimnazjów nie są obowiązani do gromadnego udawania się w niedziele i święta ze szkoły do kościoła, obowiązek ten natomiast istnieje w progimnazjach, przyczem każdej niedzieli udaje się inna klasa wraz ze swym gospodarzem do kościoła. W czasie wielkiego postu odbywają się wspólne dla wszystkich uczniów danego zakładu rekolekcje zakończone przyjęciem św. komunji. Przed i po lekcjach obowiązuje wspólna modlitwa.

Stowarzyszenia rodzicielskie istnieją przy wszystkich szkołach średnich i zajmują się wyłącznie akcją pomocy dla niezamożnych uczniów. Pozatem odbywa się w szkołach średnich dożywianie dzieci ubogich na koszt gminy, które otrzymują o godzinie 12 lub 1 obiad. Na 350 uczniów danej szkoły średniej, nierzadko 300 korzysta z tych bezpłatnych obiadów.

Sporty nie cieszą się w średnich szkołach bułgarskich specjalnem poparciem.

S. T.

STATYSTYKA UCZNIÓW LICEÓW I KOLEGJÓW FRANCUSKICH.

Na dzień 5 listopada r. 1935 liczebność klas w liceach i kolegjach francuskich przedstawia się, jak następuje przy uwzględnieniu kierunku nauczania:

Klasa		Licea	Kolegja	Razem	Procent
VI	A (łacina i greka)	9917	4684	14601	78,25
	B (przyr.-mat. języki now.)	2533	1526	4059	21,75
V	A (łac., gr.)	8749	3931	12680	70,81
	B przyr.-mat. jęz. now.)	3190	2036	5226	29,19
IV	A (łac., gr.)	4200	1393	5593	31,27
	A (łacina, jęz. now.)	4176	2150	6326	35,37
	B (przyr.-mat. jęz. now.)	3744	2223	5967	33,36
III	A (łac., gr.)	3921	1355	5276	31,06
	A (łac. jęz. now.)	4210	2044	6254	36,81
	B (przyr.-mat. jęz. now.)	3580	1878	5458	32,13
II	A (łac. gr.)	3236	1030	4266	30.17
	A (łac. jęz. now.)	3625	1737	5362	37,87
	B (przyr.-mat. jęz. now.)	3088	1493	4584	32,87
I	A (łac., gr.)	2385	734	3119	25,57
	A (łac. jęz. now.)	3620	1537	5157	42,28
	B (przyr.-mat jęz. now.)	1735	1186	3921	22,15

T. J.

NOWE KATEDRY W LICEACH FRANCUSKICH.

W związku ze zniesieniem dodatkowych godzin profesorów liceów francuskich, z d. 1 października zaszła konieczność utworzenia nowych katedr. W ten sposób powstały:

w męskich liceach	w Paryżu	33	nowe katedry
w „ „	na prowincji	40	„ „
w żeńskich „	w Paryżu	22	„ „
w „ „	na prowincji	21	„ „

T. J.

DZIESIĘCIOLECIE ŻEŃSKIEJ SZKOŁY POLITECHNICZNEJ W PARYŻU.

Dzięki prywatnej inicjatywie panny Paris, pod auspicjami „Conservatoire National des Arts et Metiers" oraz „Ecole Centrale des Arts et Manufactures", powstała w Paryżu przed dziesięciu laty uczelnia, mająca umożliwić karjerę inżynierską abiturjentkom liceów i kolegjów francuskich. Intencją dyrektorki - założycielki Szkoły Politechnicznej było udostępnienie kobiecie pewnych odcinków pracy, na których mogłaby, wespół z mężczyzną, realizować postęp przemysłowy i — zwłaszcza — społeczny. Ciągły bowiem kontakt z robotnicą stwarza u kobiety-inżyniera zainteresowanie „czynnikiem ludzkim", pozwalając w ten sposób uchronić żywą indywidualność człowieka przed ujemnemi skutkami maszynizmu. Z drugiej strony Żeńska Szkoła Politechniczna, ucząc filozofji nauk, kładzie silny nacisk na ogólną kulturę i wskazuje kobiecie najodpowiedniejszy dla niej teren pracy technicznej. W ciągu dziesięcioletniego istnienia Szkołę ukończyło 150 dyplomowanych wychowanek, które chcą stworzyć wraz ze swoją kierowniczką odrębny „przemysł kobiecy". Na wielkiej Wystawie paryskiej w r. 1937 odbędzie się pierwszy pokaz osiągniętych w tym kierunku zdobyczy — maszyn, zaprojektowanych i skonstruowanych wyłącznie przez kobiety.

T. J.

SZKOLNICTWO POLSKIE W GDAŃSKU.

W Nr. 5 „Oświaty i Wychowania" z roku 1935 podaliśmy informacje o stanie szkolnictwa polskiego w Gdańsku w roku 1934. Obecnie zamieszczamy na podstawie nowego sprawozdania z działalności Zarządu Macierzy Szkolnej w Gdańsku dane o tem szkolnictwie za rok 1935. Jak wiadomo, składa się ono ze szkolnictwa powszechnego publicznego, utrzymywanego przez Senat w. m. Gdańska i ze szkolnictwa prywatnego utrzymywanego przez Macierz Szkolną, a obejmującego ochronki, szkoły powszechne, średnie i zawodowe.

Ilość ochronek zwiększyła się w ciągu roku 1935 o 5, wynosząc obecnie 18, odpowiednio wzrosła i ilość dzieci do nich uczęszczających z 602 do 717. Znajdują się one w następujących miejscowościach:

Gdańsk, Dom Polski	dzieci	65
„ Langgarten	„	40
„ Olivaertor	„	34
„ Petershagen	„	38
Brzeźno	„	25
Ełganowo	„	19
Nowy Port	„	80
Oliwa	„	54
Orunia	„	40

Piekło	„	15
Pruszcz	„	11
Pszczółki	„	11
Saspe (Lauental)	„	19
Sidlice	„	51
Sopoty	„	80
Wielkie Trąbki	„	19
Wrzeszcz I, Heeresanger	„	98
Wrzeszcz II, Ritterhof	„	38

Organizacja ochronek spoczywa w rękach Zarządu Macierzy Szkolnej, dla którego wielką pomocą jest Naczelny Komitet Ochronkowy.

W zakresie szkolnictwa powszechnego z polskim językiem nauczania utrzymywanego przez Senat w. m. Gdańska w roku 1934 istniało 5 samodzielnych szkół oraz w 3 miejscowościach klasy z polskim językiem nauczania przy szkołach niemieckich. W roku 1935 klasy te w Nowym Porcie, Oliwie i Starym Szotlandzie zostały zamienione na samodzielne szkoły, których liczba wzrosła w ten sposób do 8. Szkoły senackie z polskim językiem nauczania znajdują się w następujących miejscowościach:

6-klasowa szkoła w Gdańsku (Reitergasse)	uczniów	367
6-klasowa szkoła we Wrzeszczu (Heeressanger)	„	271
4-klasowa szkoła w Sopotach (Baedeckerweg)	„	153
4-klasowa szkoła w Sidlicach	„	147
3-klasowa szkoła w Oliwie	„	140
3-klasowa szkoła w Starym Szotlandzie	„	139
2-klasowa szkoła w Nowym Porcie	„	108
1-klasowa szkoła w Saspe	„	58
	razem szkół 8, uczniów	1383

Poza tem istniała w roku 1934 nauka języka polskiego i religji po polsku w trzech szkołach niemieckich; w roku 1935 zaprowadzono tę naukę w czwartej szkole w Cyplewie, wobec czego stan przedstawiał się następująco:

nauka w szkole w Piekle	dla	29	uczniów
„ „ w Postołowie	„	19	„
„ „ w Wielkich Trąbkach	„	19	„
„ „ w Cyplewie	„	12	„
razem w 4 szkołach	dla	79	uczniów

Ilość szkół powszechnych prywatnych Macierzy Szkolnej nie uległa zmianie; istniały w roku 1935:

7-klasowa szkoła im. J. Piłsudskiego w Gdańsku (z czego w samym Gdańsku przy Wallgasse 455, w filjach dla młodszych roczników w Nowym Porcie 53, w Sopotach 41, we Wrzeszczu 32)	uczniów	581
1-klasowa szkoła w Ełganowie	„	36
1-klasowa szkoła w Szymonowie	„	49
1-klasowa szkoła w Wielkich Trąbkach	„	48
	razem 4 szkoły, uczniów	714

Poza tem Macierz utrzymywała kursy języka polskiego dla dzieci uczęszczających do szkół publicznych w 7 miejscowościach (Gdańsk, Belków, Kahlbude, Nowy Port, Orunia, Sidlice, Wrzeszcz); uczęszczało na nie 231 dzieci.

Z zakresu szkolnictwa średniego istnieje oddawna w Gdańsku utrzymywane przez Macierz Szkolną prywatne gimnazjum polskie im. Józefa Piłsudskiego, liczące w roku 1935 w 9 klasach i 19 oddziałach 547 uczniów i uczenic. Oprócz gimnazjum istnieje

 „szkoła średnia" (na wzór niemieckich „Mittelschulen") rozwojowa, licząca w roku 1935 dwie klasy początkowe o 72 uczniach.

Ze szkół zawodowych Macierz Szkolna utrzymuje szkołę handlową, liczącą 153 uczniów i uczenic, wyższą szkołę handlową o 59 uczniach i uczenicach oraz konserwatorjum muzyczne o 66 słuchaczach.

Całkowity stan szkolnictwa polskiego w Gdańsku w roku 1935 przedstawiał się następująco:

ochronek	18	dzieci	717
szkół powszechnych publicznych	8	„	1383
nauka języka polskiego w szkołach niemieckich	4	„	79
szkół powszechnych prywatnych	4	„	714
kursów dokształcających	7	„	231
szkół średnich	2	„	619
szkół zawodowych	3	„	278
razem szkół	46	dzieci	4021

Ilość uczniów kształcących się w szkołach polskich (bez kursów dokształcających) na terenie Wolnego Miasta Gdańska przedstawiała się w poszczególnych latach następująco:

Rok	Szkoły utrzymywane przez Senat W. M. Gd.	Szkoły utrzymywane przez Macierz Szkolną	Wszystkie szkoły
1922	882	199	1081
1923	769	418	1187
1924	725	587	1312
1925	770	780	1550
1926	784	941	1725
1927	681	960	1641
1928	848	1062	1910
1929	1036	1274	2310
1930	1132	1588	2720
1931	1242	1696	2938
1932	1340	1756	3096
1933	koło 1380	1819	koło 3200
1934	1405	2115	3520
1935	1462	2325	3787

Widzimy stąd pocieszający objaw stałego wzrostu ilości dzieci polskich, kształcących się w języku ojczystym.

E. Z.

TERMINY MATURALNE W PRUSACH.

Od 1926 roku uczeń mógł składać egzaminy maturalne po raz drugi dopiero po upływie roku. Obecnie, począwszy od Wielkiejnocy 1936 roku można je zdawać powtórnie już po upływie półroku; w związku z tem, egzaminy maturalne odbywają się we wszystkich szkołach dwa razy do roku: na Wielkanoc i na jesieni. Jest to nawrót do dawnego zwyczaju, motywowany ponownem wprowadzeniem powszechnej służby wojskowej i obowiązkowej służby pracy.

R. M.

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE NA WSI W NIEMCZECH.

Zarządzeniem Ministerstwa Wychowania z dn. 24 września 1935, zostało przekształcone szkolnictwo wiejskie w Niemczech. Zamiast dawnej „wiejskiej szkoły do-

kształcącej", powstała „zawodowa szkoła wiejska dla chłopców" oraz „szkoła domowego gospodarstwa wiejskiego" (zawodowa szkoła wiejska dla dziewcząt). Zmianie nazwy odpowiadają również zmiany w organizacji szkoły, wyrażające się w związaniu kształcenia z zawodem rolnika. Podstawą nauczania zarówno dla chłopców, jak dla dziewcząt jest praca na wsi. Szkoła zawodowa oparta jest na podbudowie szkoły powszechnej wiejskiej. Kurs nauki trwa 2 lata, obejmuje dla chłopców 160 godzin, dla dziewcząt 320 godzin w roku. Nauka odbywa się w zimie i w lecie. Dalsze kształcenie zawodowe odbywa się w „szkole rolniczej", do której można wstąpić dopiero po ukończeniu „zawodowej szkoły wiejskiej". Nauczyciele rekrutują się przeważnie z nauczycielstwa szkół powszchnych, oczywiście po odpowiedniem przeszkoleniu. R. M.

WYMIANA LISTÓW MIĘDZY UCZNIAMI NIEMIECKIMI A ICH KOLEGAMI Z ZAGRANICY.

Już w 1934 roku Minister Spraw Wewnętrznych w Niemczech podkreślał w okólniku znaczenie, jakie posiada wymiana listów uczniowskich dla polityki narodowej. W następnym roku została zorganizowana planowa korespondencja uczniowska. Obecnie stworzono Centralę dla wymiany listów (zarządzenie Ministerstwa Wychowania z dnia 12 grudnia 1935 r.), która pośredniczy w wymianie listów. Polecona jest jak największa ostrożność i szczególny takt przy poruszaniu spraw politycznych i unikanie narzucającej się propagandy. Dotyczy to szczególnie materjału, dołączanego do listów, jak: obrazki, literatura i t. p. Listy pisane są zasadniczo zarówno w języku nadawcy, jak odbiorcy; jedynie wymiana listów z krajami nordyckiemi, oraz Holandją, Węgrami i Polską musi odbywać się tylko w języku niemieckim. R. M.

USTRÓJ SZKOLNICTWA W SZWECJI.

Ze względu na rozwijające się stosunki kulturalne polsko-szwedzkie w związku z wizytami Ministra Engberga w Warszawie i Ministra Świętosławskiego w Szwecji, podajemy poniżej dokładniejsze dane o organizacji szkolnictwa w Szwecji, oparte głównie na wydawnictwie „The Sweden Year-Book 1936".

Na czele szkolnictwa szwedzkiego stoi Minister Wyznań i Oświaty, któremu są podporządkowane wszystkie zakłady naukowe niższe, średnie i wyższe z nielicznemi wyjątkami niektórych szkół zawodowych, jak n. p. wojskowych i rolniczych. Ministerstwu noszącemu tradycyjną nazwę „Ecklesiatikdepartamentet", podlega Zarząd Szkolny (Skolöverstyrelsen), w którym są ześrodkowane sprawy szkolnictwa niższego i średniego zarówno ogólnokształcącego jak zawodowego. Zarząd Szkolny dzieli się na cztery wydziały: szkolnictwa początkowego, szkolnictwa średniego, szkolnictwa zawodowego, oraz statystyczny.

I. Szkolnictwo powszechne.

A. Szkoły początkowe. Szkolnictwo początkowe istniało w Szwecji oddawna, ale jeszcze w XVIII w. szkół tych było niewiele i miały charakter dobrowolny. Następnie jednak państwo zajęło się wykształceniem elementarnem i w roku 1842 został wydany pierwszy statut szkolnictwa początkowego; obecnie obowiązujący pochodzi z roku 1921.

1. *Nadzór lokalny.* Nadzór lokalny spoczywa w rękach rad szkolnych (skolradet) mianowanych przez zebranie parafjalne (kyrkostämma), a kontrolowanych przez kuratorów kościelnych (kyrkofullmäktige) tam, gdzie oni istnieją. W gminach posiadających t. zw. przedstawicieli podatników lub rady miejskie są powoływane do życia przez te instytucje biura szkolne załatwiające wszystkie sprawy szkolnictwa początkowego. Dalszą instancją nadzorczą jest władza wyznaniowa „kapituła", składająca się z bisku-

 pa, jako przewodniczącego, dziekana, jako wiceprzewodniczącego i kilku profesorów szkół średnich. W sprawach finansowych decydują lokalne władze samorządowe w porozumieniu z „kapitułami". Bezpośrednia kontrola i nadzór ze strony państwowej są przeprowadzane przez inspektorów szkolnych, których liczba wynosi obecnie 52.

2. *Organizacja.* Według statutu szkół początkowych powinna być conajmniej jedna szkoła początkowa w każdym obwodzie szkolnym. Szkoła ta obejmuje okres sześciu, w niektórych wypadkach siedmiu lat; w maju r. b. uchwalono ogólne przedłużenie do siedmiu lat. Dwie najniższe klasy stanowią „szkołę dziecięcą", następne właściwą szkołę początkową. Ze względu na odmienne warunki w poszczególnych okolicach, istnieją różne typy szkół. Jeśli obwód szkolny jest bardzo rozległy, albo ilość dzieci bardzo mała, mogą być tworzone szkoły początkowe niższego typu, o krótszym okresie nauczania, do których mogą być powołani nauczyciele o mniejszych kwalifikacjach, aniżeli w szkołach normalnych.

3. *Uczniowie.* Uczęszczanie do szkoły początkowej jest obowiązkowe dla dzieci, które nie otrzymują równoważnego wykształcenia w inny sposób. Wiek szkolny zaczyna się w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy lat 7, upływa w roku, w którym dziecko kończy lat 14, mogą jednak uczęszczać do szkoły dzieci mające lat 6. Uczeń, który z upływem wieku szkolnego nie osiągnął wymaganego poziomu jest zobowiązany nadal uczęszczać do szkoły. Dzieci przechodzące do innych szkół publicznych lub prywatnych nie są zobowiązane do uczęszczania do szkoły początkowej. Kończąc szkołę początkową, uczniowie podlegają egzaminowi, poczem otrzymują świadectwo.

4. *Rok szkolny.* Długość rocznego okresu nauczania (roku szkolnego) nie może być mniejsza od 8 miesięcy (34½ tygodni), a w niektórych miejscowościach trwa 9 miesięcy, a nawet więcej.

5. *Programy.* Rząd ustanawia zasadnicze programy nauczania w szkołach początkowych. Biuro szkolne w każdym obwodzie winno wydać zarządzenie dostosowujące program do miejscowych warunków. Przedmiotami nauczania w szkole początkowej są: religja, język szwedzki, arytmetyka i geometrja, nauka o okolicy (hembygdskunskap), geografja, przyrodoznawstwo, historja, rysunki, śpiew, gimnastyka z zabawami i sportem oraz ogrodnictwo; w miarę możności winny być prowadzone roboty ręczne (slojd) z drzewa i metalu dla chłopców, a szycie, robienie na drutach, gospodarstwo domowe i łatwiejsze działy slojdu dla dziewcząt.

6. *Nauczyciele.* Nauczyciele są kształceni w państwowych seminarjach dla nauczycieli szkół początkowych (folkskoleseminarier), na których studja trwają cztery lata, a dla kandydatów posiadających maturę rok; przy seminarjach istnieją szkoły ćwiczeń. Po ukończeniu absolwenci zdają egzamin na nauczyciela szkół początkowych. Seminarjów jest obecnie 11, z czego 4 żeńskie i 1 koedukacyjne. W ostatnich latach daje się odczuwać brak zapotrzebowania na siły nauczycielskie ze względu na zmniejszanie się przyrostu dzieci w wieku szkolnym. Większość personelu nauczycielskiego stanowią kobiety (70%). Nauczyciele dla szkół dziecięcych (dwie pierwsze klasy szkół początkowych) i szkół początkowych niższego typu, kształcą się w seminarjach dla nauczycieli szkół dziecięcych o kursie dwuletnim.

Nauczyciele są mianowani przez parafje. Państwo przyjmuje na siebie znaczną część (około 90%) płac nauczycielskich oraz trzykrotne dodatki po wysłudze pewnej ilości lat. Reszta kwoty poborów jest wypłacana przez parafje, które dostarczają nauczycielom mieszkania i opału, względnie równoważników tych świadczeń. Państwo bierze również udział w wypłacaniu nauczycielom emerytury.

B. Szkoły dokształcające. Dzieci, które ukończyły szkołę początkową i nie kontynuują nauki w innej szkole muszą uczęszczać do szkoły dokształcającej, będącej nadbudową szkoły początkowej i mającej z jednej strony przygotować do zawodu, a z drugiej uzupełnić wykształcenie ogólne. Program szkoły dokształcającej musi

obejmować przynajmniej 360 godzin i jest rozłożony na dwa do trzech lat; posiada bądź to kierunek zawodowy, przygotowując do takiego lub innego zawodu, bądź ogólnokształcący. W szkole o charakterze zawodowym jest nauczany język szwedzki, nauka obywatelstwa i przedmioty zawodowe, w ogólnokształcącej — język szwedzki, nauka obywatelstwa, przyrodoznawstwo, slojd i ogrodnictwo, w obu poza tem gimnastyka. Kierunek nauczania powinien być dostosowany do charakteru danej okolicy. Nauka jest bezpłatna. Nauczycielami szkół dokształcających są nauczyciele szkół początkowych, którzy muszą się jednak wykazać specjalnemi uzdolnieniami. Opłaca ich państwo.

C. Wyższe szkoły początkowe. Wyższe szkoły początkowe są nadbudową szkolnictwa początkowego i mają na celu dostarczenie swym uczniom szerszego ogólnokształcącego i praktycznego wykształcenia. Tak jak szkoły dokształcające są one bądź to o charakterze bardziej ogólnokształcącym, bądź bardziej zawodowym. Kurs obejmuje rok, dwa, trzy lub cztery lata. Kwalifikacje wymagane od nauczycieli tych szkół są wyższe od kwalifikacyj zwykłych szkół początkowych.

D. Wyższe szkoły ludowe. Wyższe szkoły ludowe mogą być również wciągnięte w całość systemu publicznego wychowania. Są one przeznaczone dla dorosłych, począwszy od lat 18, i mają na celu dać swym uczniom ogólne wykształcenie oraz praktyczne wyrobienie w pewnym zakresie. Szkoły te mieszczą się przeważnie na wsi i mają charakter internatowy. Otrzymują one zasiłki ze strony państwa, które udziela również stypendjów wielu uczniom. Nauczyciele posiadają zwykle wyższe wykształcenie techniczne lub rolnicze.

E. Szkolnictwo specjalne. Dzieci anormalne pod względem fizycznym lub umysłowym mają zapewnioną opiekę i kształcenie w specjalnych instytucjach. Są szkoły dla głuchoniemych, ociemniałych i dla upośledzonych umysłowo. Rząd udziela znacznych subwencyj na utrzymanie szkolnictwa specjalnego. Poza tem istnieją również zakłady wychowawcze i poprawcze dla dzieci zaniedbanych moralnie i dla małoletnich przestępców.

II. Szkolnictwo średnie.

A. Państwowe szkoły średnie ogólnokształcące. Ustawa z 1927 r. ustanowiła odmienną organizację państwowego szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, niż istniejąca od roku 1904. Zarządzenia wykonawcze z roku 1928 zostały następnie zmienione w r. 1933 na obowiązujące obecnie.

1. *Rodzaje szkół.* Istnieją trzy rodzaje szkół średnich: szkoły realne, gimnazja i licea. Niektóre z tych szkół są męskie, niektóre żeńskie, większość ma charakter koedukacyjny.

Szkoły realne dają wykształcenie ogólne, wyższe od szkoły początkowej. Są one 2 typów: a) pięcioklasowe, opierające się na ukończonej czwartej klasie szkoły początkowej wyżej zorganizowanej, b) czteroklasowe, opierające się na ukończonej szóstej klasie każdej szkoły początkowej. Abiturjenci szkół realnych zdają egzamin końcowy. Na próbę wprowadzono w niektórych szkołach realnych naukę przedmiotów praktycznych w dwóch najwyższych klasach.

Gimnazja mają na celu przygotowania do uniwersytetów i wyższych szkół zawodowych. Są one: a) albo czteroklasowe, opierające się na przedostatniej klasie szkoły realnej, b) albo trzyklasowe, opierające się na całej szkole realnej. Gimnazja poza tem posiadają dwa kierunki: klasyczny i realny; nauka jest zakończona egzaminem maturalnym.

Licea łączą w sobie niższy stopień (szkoły realne) i wyższy stopień (gimnazja) wykształcenia średniego. Obejmują one sześć lat nauczania i dzielą się na typy: klasyczny, realny i języków nowożytnych. Świadectwo z ukończenia czwartej klasy jest

 równoznaczne ze świadectwem ukończenia niższego stopnia wykształcenia średniego (szkoły realnej); po całem liceum odbywa się egzamin maturalny. Liceum jest nowym typem szkoły wprowadzonym dopiero w roku 1927 w kilku miejscowościach i to tylko typu klasycznego i realnego.

2. *Przedmioty nauczania.* W myśl zasad organizacyjnych nowego ustroju szkolnictwa średniego nauczanie ma rozwijać samodzielność, inicjatywę i poczucie odpowiedzialności uczniów. Specjalną uwagę zwrócono na zredukowanie ilości przedmiotów w szkole średniej.

Przedmiotami nauczania na stopniu niższym są: religja, języki szwedzki, niemiecki, angielski i francuski, historja i nauki społeczne, geografja, biologja z higjeną, fizyka, chemja, kaligrafja, rysunek, muzyka, gimnastyka ze sportem, slojd i inne zajęcia praktyczne dla chłopców, slojd i gospodarstwo domowe dla dziewcząt. Język francuski jest nieobowiązkowy, ale znajomość języka francuskiego jest konieczna dla chcących uczęszczać na wyższy stopień kształcenia średniego. Inne przedmioty są obowiązkowe. Narazie w zakresie pracy ręcznej nauczany jest dla chłopców jedynie slojd, dla dziewcząt slojd i szycie (zamiast gospodarstwa domowego).

Przedmioty nauczania na stopniu wyższym są te same co na niższym z wyjątkiem pracy ręcznej, a z dodaniem łaciny i greki w szkole typu klasycznego oraz filozofji. Jeszcze niezorganizowane liceum języków nowożytnych przewiduje na stopniu wyższym naukę języków rosyjskiego, hiszpańskiego i włoskiego.

Uczniowie dwóch pierwszych klas czteroletniego i pierwszej klasy trzyletniego stopnia wyższego szkoły średniej uczą się wszystkich przedmiotów objętych programem. Uczniowie dwóch najwyższych klas muszą uczęszczać na pewne przedmioty obowiązkowe, z pozostałych zaś mogą dokonać wyboru. Przedmiotami obowiązkowemi są: religja, język szwedzki, historja i nauki społeczne oraz w typie klasycznym łacina i język francuski, w typie realnym matematyka i język angielski, w typie neohumanistycznym język angielski i francuski. Poza tem uczeń musi wybrać sobie trzy inne przedmioty według pewnych ugrupowań. Przedmiot nieobowiązkowy jest nauczany wtedy, gdy go wybrało przynajmniej pięciu uczniów. Poza tem uczniowie najwyższych klas są zobowiązani do samodzielnych studjów, których zakres jest ustalany na podstawie porady udzielonej przez nauczyciela. Uczniowie należący do innego wyznania jak Kościół Szwedzki są zwolnieni od uczenia się religji, rodzice lub wychowawcy winni jednak zapewnić im naukę religji.

3. *Rok szkolny i wymiar godzin.* Rok szkolny, podzielony na dwa półrocza szkolne, rozpoczyna się 1 września i kończy się w połowie czerwca, obejmując 38 tygodni wobec trzytygodniowych wakacyj Bożego Narodzenia i jedenastotygodniowych w lecie; poza tem są tygodniowe ferje na Wielkanoc i czterodniowe na Zielone Święta. Oprócz tego jest jeszcze 16 — 18 dni świątecznych, z których 10 — 12 winno być poświęconych na wycieczki, gry sportowe i t. d. Każda lekcja trwa 40 — 45 minut; lekcyj nie może być więcej niż siedem dziennie; pomiędzy lekcjami, muszą być co najmniej 10-minutowe pauzy, a pozatem musi być w ciągu dnia przynajmniej 1¼-godzinna przerwa między lekcjami. Rozkład zajęć powinien być układany zgodnie z miejscowemi zwyczajami co do pory spożywania posiłków.

4. *Nauczyciele.* W państwowych szkołach średnich, na czele których stoją kierownicy zwani rektorami, uczą profesorowie z wyższemi kwalifikacjami i wynagrodzeniem oraz adjunkci z niższemi kwalifikacjami i wynagrodzeniem, a poza tem nauczyciele rysunków, muzyki, gimnastyki i t. d. Kobiety mogą zajmować wszystkie stanowiska z wyjątkiem nauczycieli gimnastyki dla chłopców. Profesor winien zdać specjalny egzamin dla nauczycieli szkół średnich (filosofisk ämbetexamen), egzamin na licencjata filozofji (filosofie licentiatexamen) oraz uzyskać tytuł doktora filozofji. Adjunkt musi mieć zdany egzamin nauczycielski. Poza tem profesorowie i ad-

junkci muszą przejść przez roczny kurs praktyczny, będący rokiem próby i odbywany w wyznaczonych sześciu szkołach średnich państwowych lub dwóch seminarjach nauczycielskich. Kobiety mogą uzyskać kwalifikacje dla szkół średnich niższego typu również w wyższym instytucie dla nauczycielek. Nauczyciele religji winni mieć egzamin teologiczny.

5. *Przyjmowanie uczniów.* Uczniowie są przyjmowani tylko z początkiem roku szkolnego po zdaniu egzaminu wstępnego. Kandydaci do I klasy pięcioletniej szkoły średniej stopnia niższego winni wykazać się świadectwem ukończenia IV klasy szkoły początkowej wyżej zorganizowanej i zdać egzamin wstępny z języka szwedzkiego i arytmetyki, albo też zdać egzamin wstępny z religji, języka szwedzkiego, arytmetyki, geografji, przyrodoznawstwa i historji. Kandydatów do I klasy czteroletniej szkoły średniej niższego typu obowiązują podobne wymagania oparte na VI klasie szkoły początkowej.

6. *Egzaminy.* Po ukończeniu szkoły realnej uczniowie zdają egzamin „realexamen" piśmienny i ustny z języka szwedzkiego, niemieckiego, angielskiego i matematyki. Świadectwo przejścia do V klasy liceum jest równoznaczne z egzaminem realnym.

Kończący gimnazjum lub liceum muszą zdawać egzamin maturalny przeprowadzany w państwowych szkołach średnich pod koniec drugiego półrocza, a obejmujący część piśmienną i ustną. Część piśmienna odbywa się jednocześnie we wszystkich państwowych szkołach średnich i obejmuje następujące przedmioty: a) w szkołach kierunku klasycznego obowiązkowo język szwedzki, łacinę i język francuski, do wyboru język niemiecki, język angielski i matematykę, b) w szkołach typu realnego obowiązkowo język szwedzki, matematykę i język angielski, do wyboru język niemiecki, język francuski i fizykę, c) w szkołach typu neohumanistycznego obowiązkowo język szwedzki, angielski i francuski, do wyboru język niemiecki i matematykę. Dla dopuszczenia do egzaminów ustnych uczeń musi zdać z wynikiem dodatnim egzamin piśmienny z języka szwedzkiego i co najmniej z dwóch pozostałych przedmiotów. Przy egzaminach ustnych uczeń jest pytany z całej grupy przedmiotów, których się uczył. Egzaminy maturalne są nadzorowane przez delegatów wybieranych z pośród profesorów uniwersytetów, którzy określają, z jakich przedmiotów mają się odbyć egzaminy i o co dany uczeń ma być pytany oraz mają prawo sprzeciwu w stosunku do decyzji egzaminującego. W razie potrzeby egzaminy maturalne odbywają się także jesienią. Egzaminy piśmienne dla eksternów odbywają się w szkole, ustne wobec jednej z powołanych do tego trzech komisyj.

7. *Opłaty.* Przy wstępowaniu do szkoły średniej uczeń musi opłacić wpisowe w wysokości 10 koron, od którego niezamożni są zwalniani. Opłaty półroczne składają się z opłat na rzecz szkoły w wysokości około 35 koron i opłat na rzecz państwa w wysokości 20 koron w klasach niższych i 30 koron w klasach wyższych; w zakresie opłat udzielane są również zwolnienia. Poza tem w dyspozycji szkół znajdują się liczne stypendja.

8. *Nadzór.* Nadzór nad państwowemi szkołami średniemi spoczywa w rękach Zarządu Szkolnego. Nadzór nad nauczaniem religji prowadzi biskup diecezji, w której znajduje się szkoła, mianujący swego delegata dla szkół poza stolicą diecezji. Dla każdej szkoły średniej tworzy się lokalna rada złożona z rektora i czterech innych osób, która poza innemi sprawami decyduje o zwalnianiu od opłat.

B. Komunalne szkoły średnie. Od roku 1909 egzystuje pewna ilość zakładów naukowych, odpowiadających pod wielu względami państwowym szkołom realnym. Szkoły te opierają się na sześciu latach szkoły początkowej, posiadają cztery klasy i doprowadzają do „realnego egzaminu"; są one zakładane przez gminy miejskie lub wiejskie, korzystając z zasiłków państwa. Na skutek reformy z 1927 r., parlament zadecydował przejęcie 54 takich szkół i prowadzenie ich jako koedukacyjnych państwowych szkół realnych; do roku 1935 szkoły te zostały przejęte, pozostało jednak 47 dalszych

takich szkół nieprzejętych przez państwo. W niektórych tych szkołach wprowadzono nauczanie przedmiotów praktycznych podobnie jak w analogicznych szkołach państwowych. Każda ze szkół komunalnych musi posiadać zarząd, który powołuje nauczycieli i proponuje rektora zatwierdzanego przez Zarząd Szkolny. Uczniowie tych szkół wnoszą opłaty w wysokości zatwierdzonej przez czynniki rządowe.

C. Komunalne szkoły dla dziewcząt. Od roku 1927 dziewczęta zostały całkowicie dopuszczone do państwowych szkół średnich omówionych wyżej. Poprzednio dziewczęta kształciły się w prywatnych szkołach średnich. W 1928 r. poczęto tworzyć również komunalne szkoły dla dziewcząt. Są one oparte bądź to na czterech klasach szkoły początkowej i mają siedem klas, bądź to na sześciu klasach i mają sześć klas. Dwa te typy są nieraz łączone w jedną szkołę. W dwóch najwyższych klasach może być uwzględniany kierunek bardziej teoretyczny lub bardziej praktyczny. W tych szkołach niema egzaminu końcowego, uczenice otrzymują świadectwo dające im pewne uprawnienia. Są zastosowane ułatwienia umożliwiające przejście uczenic szkół komunalnych do szkół średnich państwowych wyższego stopnia. Omawiane szkoły są utrzymywane przez gminy wiejskie lub miejskie i otrzymują zasiłki ze strony państwa.

D. Prywatne średnie zakłady naukowe. Ponieważ opłaty szkolne w państwowych szkołach średnich są niskie, szkół prywatnych o tym charakterze co szkoły państwowe jest w Szwecji niewiele. Większość łączy w sobie szkołę realną i gimnazjum i ma prawo przeprowadzania egzaminów na obu poziomach, niektóre obejmują tylko stopień wyższy. Te zakłady dla chłopców mają przeważnie charakter internatowy.

Jak to było wspomniane, do niedawna szkolnictwo żeńskie było prawie wyłącznie prywatne. Państwo utrzymywało wówczas tylko jedną szkołę średnią dla dziewcząt, która jest połączona z wyższym instytutem nauczycielek w Sztokholmie. Poprzednio szkoły dla dziewcząt miały osiem klas często z trzema klasami przygotowawczemi; obecnie mają siedem klas w oparciu o cztery klasy szkoły początkowej. Po ukończeniu tej szkoły dziewczęta otrzymują świadectwa dające pewne uprawnienia. Program szkół żeńskich naogół odpowiada programowi szkół męskich. Niektóre szkoły mają wyodrębniony trzy lub czteroletni wyższy stopień oparty o sześć lub pięć lat nauczania i doprowadzają do egzaminu maturalnego. Szkoły prywatne otrzymują zasiłki rządowe. Opłaty szkolne wynoszą przeważnie od 50 — 150 koron półrocznie.

III. Szkolnictwo zawodowe.

Niezbyt dawno, a mianowicie dopiero w r. 1917, szkolnictwo zawodowe Szwecji zostało całkowicie zorganizowane.

A. Szkoły przysposobienia zawodowego. Jak to wspomniano wyżej, szkoły dokształcające i wyższe szkoły początkowe mają często charakter praktyczny. Są jednak obok nich szkoły o charakterze czysto zawodowym.

Szkoły warsztatowe są przeznaczone dla chłopców, którzy ukończyli szkołę początkową i nie znaleźli jeszcze zatrudnienia. Są one urządzone jako warsztaty i dają podstawy praktycznego przysposobienia do pewnego zawodu, obejmując okres roczny. Uczniowie tych szkół muszą uczęszczać jednocześnie do szkół dokształcających.

Szkoły terminatorskie dla rzemiosła, przemysłu, handlu i t. d. tworzą jakgdyby uzupełniające kursy szkół dokształcających. Szkoły te są przeznaczone z jednej strony dla młodzieży w wieku lat 15 — 18 pracującej w zawodzie i obejmują wówczas dwa kursy ośmio- lub dziewięciomiesięczne po 6 — 12 godzin tygodniowo, z drugiej strony dla starszych, mając wówczas charakter wolnych kursów. Zarządy miejskie mogą uczynić uczęszczanie do tych szkół dla młodzieży obowiązkowem.

Nadbudową szkoły terminatorskiej jest jednoroczna szkoła zawodowa dająca bardziej specjalne wykształcenie zawodowe. Szkoły te są zorganizowane w rozmaity sposób

w zależności od potrzeb danego zawodu, obejmując bądź całość zawodu, bądź jego część, bądź wreszcie przeszkalając majstrów i robotników.

Do tego działu szkół przysposobienia zawodowego należą różnego rodzaju jednoroczne szkoły handlowe, gospodarstwa domowego i t. d. przeznaczone dla młodzieży, która liczy lat 17, ukończyła szkołę dokształcającą i posiada pewną praktykę zawodową.

Państwo subwencjonuje wszystkie te szkoły, z których szkoły terminatorskie są bezpłatne, inne zaś płatne, młodzież jednak może korzystać ze stypendjów.

Szkolnictwo tego typu rozwija się stale, nie osiągnęło jednak jeszcze potrzebnego stanu liczbowego.

B. Szkolnictwo techniczne. Kształcenie techniczne odbywa się w niższych szkołach technicznych, w zawodowych szkołach technicznych i w średnich szkołach technicznych.

Niższe szkoły techniczne są trzyletniemi szkołami dawnego typu, które obecnie zastępuje się przez zawodowe i średnie szkoły techniczne.

Zawodowe szkoły techniczne kształcą majstrów, rysowników, laborantów i t. d. dla poszczególnych zawodów. Kandydaci muszą się wykazać dwuletnią praktyką zawodową i wykształceniem na poziomie szkoły realnej. Nauka trwa dwa lata, będąc skoncentrowana dokoła pewnego zawodu i jest zakończona egzaminem.

Szkoły średnie techniczne przygotowują kierowników warsztatów, kreślarni, laboratorjów i t. d. Kandydaci winni wykazać się wykształceniem na poziomie szkoły realnej i praktyką. Nauka trwa trzy lata, poczem uczniowie zdają egzamin zwany „techniczną maturą", który daje prawo do dalszych studjów technicznych. Istnieją również szkoły specjalne jak górnicza i tkacka. Wszystkie te szkoły są płatne, niskie opłaty i stypendja ułatwiają jednak studja.

C. Szkolnictwo handlowe. Kształcenie handlowe odbywa się w średnich szkołach handlowych, opartych na poziomie szkoły realnej i trwających dwa lata. Szkoły te są zakładane przez państwo i przez miasta, są płatne.

D. Inne szkoły zawodowe. Z innych szkół zawodowych należy wymienić szkoły morskie, rolnicze, ogrodnicze i leśnicze.

IV. Szkolnictwo wyższe.

Szwecja posiada dwa uniwersytety państwowe w Upsali założony w r. 1477 i w Lund założony w r. 1668 oraz instytut medyczno-chirurgiczny w Sztokholmie. Uniwersytety mają po cztery wydziały: teologiczny, prawny, medyczny i filozoficzny, podzielony na sekcję humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą.

Oprócz uniwersytetów państwowych istnieją dwa uniwersytety prywatne w Sztokholmie, posiadający wydziały prawny i filozoficzny, oraz w Göteborgu z jednym wydziałem humanistycznym. Uniwersytety prywatne mają takie same prawa jak państwowe i mogą udzielać stopni naukowych.

Nadzór nad temi uczelniami spoczywa w rękach mianowanego przez króla kanclerza uniwersytetów. Do roku 1934 istniały stanowiska wicekanclerzy, którymi byli arcybiskup w Upsali i biskup w Lund. Bezpośrednia władza należy do rektora wraz z senatem akademickim i zebraniem profesorów.

Rok szkolny jest podzielony na dwa semestry. Dla przyjęcia kandydaci muszą się wykazać egzaminem maturalnym. Studenci zagraniczni mogą być przyjęci w razie posiadania równoważnego dyplomu i wykazania, że rozpoczęli już studja wyższe.

Każdy wydział nadaje stopnie kandydata, licencjata i doktora; obcokrajowcy muszą uzyskać zgodę rządu na otrzymanie tych stopni.

Wyższe kształcenie techniczne daje wyższa szkoła techniczna w Sztokholmie i instytut Chalmera w Göteborgu. Pierwsza posiada dziewięć wydziałów o czteroletnich względnie trzyletnich studjach i udziela tytułu doktora technologji. Drugi składa się z sześciu wydziałów o 3, 3½ lub 4-letnim okresie studjów.

Poza tem istnieją jeszcze inne szkoły wyższe specjalne, jak wyższa szkoła leśna w Sztokholmie, handlowe wyższe szkoły w Sztokholmie i Göteborgu, wyższe szkoły rolnicze w Ultana i Alnarp, centralny instytut gimnastyczny (dla kształcenia nauczycieli ćwiczeń cielesnych), wyższa szkoła sztuk pięknych, akademja muzyczna, instytut dentystyczny, instytut farmaceutyczny i instytut weterynaryjny w Sztokholmie. Oprócz tego istnieją jeszcze wyższe szkoły wojskowe. E. Z.

KONKURS SZKÓŁ W Z. S. R. R.

Ludowy Komisarz Oświaty w Z. S. R. R. Bubnow ogłosił „republikański konkurs wzorowych szkół na najlepszą organizację nauki języka rosyjskiego i literatury". Regulamin konkursu składa się z ośmiu następujących punktów: I. cele konkursu; II. podstawowe warunki konkursu; III. wskaźnik osiągów szkoły powszechnej (i pierwszych czterech klas szkoły średniej niepełnej oraz pełnej); IV. wskaźnik osiągów uczniów wyższych klas szkół średnich pełnych i niepełnych (zaczynając od klasy V-ej); V. wskaźnik osiągów najlepszych nauczycieli; VI. kierownictwo konkursu; VII. tryb przyjmowania szkół do konkursu i jego organizacja; VIII. nagrody.

I. Konkurs wzorowych szkół ma na celu: realizację zasadniczej poprawy nauczania języka rosyjskiego i literatury, ujawnienie doświadczeń, zdobytych przez najlepszych nauczycieli tych przedmiotów i zużytkowanie zrealizowanych zdobyczy dla poprawy nauczania języka rosyjskiego we wszystkich szkołach.

II. Za najlepsze szkoły będą uznane te, które osiągną: po pierwsze racjonalne i trwałe przyswojenie przez uczniów wszystkich klas całokształtu programowych wiadomości z języka rosyjskiego i literatury, a po drugie — umiejętne stosowanie tych wiadomości we wszystkich pracach ze wszystkich przedmiotów, zwłaszcza zaś w klasach końcowych, t. j. klasie IV szkoły powszechnej, klasie VII niepełnej szkoły średniej oraz klasie X pełnej szkoły średniej. Przy kwalifikowaniu szkoły brana będzie też pod uwagę wzorowa praca zarówno kierownictwa, jak i personelu pedagogicznego, jednocześnie zaś — wytworzenie wszystkich koniecznych warunków pracy z języka rosyjskiego i literatury (podręczniki, pomoce i t. p.). Wyniki pracy winny być ujęte w taki sposób, aby mogły służyć za wzór dla innych szkół.

III. Rezultaty osiągnięte przez szkoły dotyczą lektury, gramatyki i ortografji, wysławiania się i pisma.

L e k t u r a. Cztery klasy szkoły powszechnej winny wykazać się głośnem, dokładnem i płynnem czytaniem z należytem zachowaniem interpunkcji, przyczem w miarę płynności czytania będzie dla: klasy I nie mniej niż 20 wyrazów na minutę, klasy II nie mniej niż 35 wyrazów na minutę, klasy III nie mniej niż 50 wyrazów na minutę i klasy IV nie mniej niż 70 wyrazów na minutę.

Ponadto wymaga się od ucznia: dobrego zrozumienia czytanego tekstu (od klasy III lektura cicha), dokładnych odpowiedzi pisemnych na pytania z nim związane, zainteresowania książką i samodzielnej lektury książek, poleconych do domu. Liczebność młodzieży czytającej oraz ilość przeczytanych książek będzie ustalona procentowo.

O r t o g r a f j a. Oceny prac pisemnych dokonywa się na podstawie ilości błędów w określonej ilości wyrazów dla każdej klasy, a mianowicie, dla: klasy I przepisywanie 12 wyrazów, klasy II dyktando 25 wyrazów, klasy III dyktando 50 wyrazów lub 120 — 150 wyrazów tekstu do streszczenia, klasy IV dyktando 75 wyrazów lub 150 — 200 wyrazów tekstu do streszczenia, przyczem ocena prac według ilości błędów przedstawia się, jak następuje: bardzo dobrze — 0 błędów, dobrze — 1 do 2 błędów, miernie — 3 do 5 błędów, źle — 6 do 10 błędów, bardzo źle — 11 i więcej błędów.

G r a m a t y k a. Umiejętność dokonywania przez wszystkich uczniów IV klasy poprawnej analizy gramatycznej tekstu w zakresie programu szkoły powszechnej. Ocena

według ilości błędów w danym tekście następująca: bardzo dobrze — 0 błędów, dobrze — 1 błąd, miernie — 2 do 3 błędów, źle — 4 do 5 błędów, b. źle — 6 i więcej.

Przy porównywaniu klas i szkół w dwóch ostatnich ćwiczeniach uwzględnia się ilość błędów we wszystkich zapiskach uczniów z języka rosyjskiego, oraz z innych przedmiotów.

Wysławianie się. Swoboda i poprawność bez wtrącania zbędnych słów (dlatego, więc, prawda...); umiejętność odpowiadania głośno, dokładnie i poprawnie, stosownie do treści pytania (zaczynając od klasy I) na lekcjach języka rosyjskiego i innych oraz w zwykłej mowie potocznej (jednakże bez przyzwyczajenia do szablonowych utartych odpowiedzi); recytacja wierszy i bajek, lektura wyrazista i artystyczna (deklamacja, inscenizacje); umiejętność poprawnego opowiedzenia tekstu przeczytanego lub wysłuchanego (zaczynając od kl. III), albo też relacji z przechadzek lub wycieczek, przyczem opowiadanie trwa 2 — 3 do 5 minut; pisemna relacja nieskomplikowanych wrażeń i obserwacyj (od kl. III); umiejętność pisania niewielkich ćwiczeń pod koniec pobytu w szkole powszechnej (100 — 150 wyrazów na przystępne tematy: interesujące wydarzenia w mojem życiu, nasze zabawy, cztery lata w szkole...).

Pismo. Brana jest pod uwagę poprawność pisma (normalne pochylenie na prawo) we wszystkich zapiskach z języka rosyjskiego i z innych przedmiotów, zachowanie odpowiedniej postawy podczas pisania, trzymanie pióra i zeszytu, porządek na pulpicie.

Zeszyt przedmiotowy prowadzony w sposób przepisowy, czysto, bez rysunków i winiet, pismo czytelne i staranne, zapisy dokładne, błędy poprawione według wskazówek nauczyciela.

IV. Porównawczym dla klas i szkół wskaźnikiem osiągów winien być w klasach V — X brak uczniów z oceną „b. źle", i jak najmniejsza liczba uczniów z oceną „źle" lub „miernie" — z języka rosyjskiego oraz największy procentowo spadek typowych błędów pod koniec roku szkolnego w porównaniu z wynikami pierwszego półrocza.

Gramatyka i ortografja. Rodzaje prac pisemnych, służących do oceny postępów, są następujące: kl. V dyktando 100 wyrazów jednolitego tekstu, streszczenie tekstu o charakterze naracyjnym (pół strony druku); kl. VI dyktando 120 wyrazów, streszczenie 1 strony druku (j. w.); kl. VII dyktando 130 wyrazów, ćwiczenie na temat wolny; kl. VIII dyktando 150 wyrazów, ćwiczenie na temat literacki; kl. IX — X dyktando 150 wyrazów, ćwiczenie na temat (wg. programu).

Ocena prac na podstawie ilości błędów, zarówno ortograficznych, jak i przestankowych, jest następująca:

	kl. V	kl. VI	kl. VII	kl. VIII	kl. IX—X
b. dobrze	0 błędów	0	0	0	0
dobrze	po 1—2 błędów	po 1—2	po 1—2	3 (razem)	po 1
miernie	„ 3—5 „	po 3—5	po 3—4	2—3 ort. 3—4 prz.	po 2
źle	„ 6—10 „	po 6—9	po 5—8	4—7 ort. 5—8 prz.	po 3—6
b. źle	więcej „	więcej	więcej	więcej	więcej

W streszczeniach i ćwiczeniach błędy faktyczne i stylistyczne traktuje się według tych samych kryterjów i ocenia osobno, zależnie od rodzaju błędu.

Ponadto wymaga się od uczniów dobrej (doskonałej) znajomości gramatyki w zakresie programu danej klasy i poprzedniej: dla klasy V, VI, VII obowiązuje rozbiór gramatyczny tekstu według programu, umotywowanie ustne i poprawna analiza pisemna na podstawie schematu; dla kl. VIII — X analiza gramatyczna dowolnego tekstu.

 Ocena prac według ilości błędów w analizie tekstu z całego kursu programowego: b. dobrze — 0 błędów; dobrze — 1 błąd; miernie — 2 do 3 błędów; źle — 3 do 4 błędów, b. źle — więcej.

Wysławianie się bezbłędne wszystkich uczniów zastosowane w następujących rodzajach: kl. V — VI dobre streszczenie utworu, pełne i dokładne odpowiedzi na pytania; kl. VII — VIII rozwinięte odpowiedzi z zakresu materjału bieżącego (bez pytań naprowadzających); kl. IX — X dobra odpowiedź ustna, rozwijająca określony temat.

Brane jest pod uwagę poprawne władanie językiem w mowie i piśmie w pracach z innych przedmiotów oraz w pozaklasowych (pisemko szkolne, gazetka ścienna i t. p.). Wskaźnikiem — brak błędów (ortograficznych, stylistycznych i innych) we wszystkich zapiskach w granicach przerobionego kursu.

Znajomość literatury w zakresie programu danej klasy. Wykonanie przez każdego ucznia przynajmniej 50 procent przepisanej lektury uzupełniającej, recytacja wzorców wierszy i prozy. Ocena wiadomości według następujących wskaźników:

kl. V uczniowie winni umieć należycie streścić pisemnie dany utwór w zakresie przerobionego kursu;

kl. VI — VII oddanie treści poszczególnych obrazów i epizodów jakiegoś utworu literackiego, charakterystyka pewnych wzorów (z cytatami), wskazanie cech typowych języka utworu (w opisach i w mowie postaci występujących);

kl. VIII — X wykazanie wzorowej znajomości tekstu w ćwiczeniu na temat literacki, zanalizowanie formy artystycznej utworu i wyprowadzenie ogólnych wniosków (cechy twórczości danego autora, odbicie w niej charakteru epoki i t. p.).

Zeszyt jak wyżej.

V. Wybitne rezultaty, osiągnięte przez uczniów, stanowią same przez się wskaźniki oceny pracy najlepszych nauczycieli. Pozatem uwzględnione będą następujące czynniki: wykonanie wszystkich wymagań Ludowego Komisarjatu Oświaty, dotyczących skrupulatnego przygotowania się nauczyciela do lekcyj, egzekutywy w zakresie zeszytów uczniowskich oraz poprawiania błędów w mowie, piśmie i t. p.; inicjatywa w kierunku podniesienie poziomu uczniów; różnorodność stosowanych metod dydaktycznych; racjonalne sposoby walki z typowemi błędami; systematyczne udzielanie uczniom wskazówek przy wykonywaniu ćwiczeń klasowych i domowych; organizacja zajęć pozaszkolnych celem podniesienia poziomu kulturalnego młodzieży (wieczory literackie, pismo i t. p.); opracowanie w ciągu półrocza przynajmniej dwóch wzorowych lekcyj na trudniejsze tematy programu dla zużytkowania ich w innych szkołach; samokształcenie nauczycieli.

VI. Kierownictwo konkursu należy do „jury", składającego się z dwudziestu pięciu osób pod przewodnictwem Ludowego Komisarza Oświaty A. S. Bubnowa. Ponadto we wszystkich wyższych jednostkach administracyjnych („kraj", „obłast") oraz w miastach tworzą się przy Oddziałach oświaty ludowej („ONO") specjalne komisje, w których skład wchodzą: pracownicy administracji szkolnej, przedstawiciele lokalnej partji komunistycznej, związku młodzieży komunistycznej („komsomoł"), związku pracowników szkoły powszechnej i średniej, prasy oraz wybitniejsi nauczyciele języka rosyjskiego i literatury.

VII. Do konkursu mogą stanąć wszystkie szkoły wzorowe oraz lepsze masowe w terminie od 15 stycznia do 15 lutego r. b. Szkoły, chcące uczestniczyć w konkursie, winny nadesłać swoje zgłoszenie do „jury", a co miesiąc, zaczynając od marca, mają przesyłać krótką notatkę informacyjną (kopję do „ONO"), dotyczącą wykonania warunków konkursu. Szkoły, które w ciągu dwóch miesięcy zaniedbają ten obowiązek lub też prześlą nieprawdziwe dane, będą usunięte z konkursu i opublikowane w prasie. Dodatkowe instrukcje, dotyczące sumowania wyników i t. p., otrzymają szkoły później.

VIII. Dla uczestników konkursu ustanowiono następujące nagrody:

1. a. Szkoły powszechne otrzymają: 3 premje (pierwsze) po 10 000 rb., 3 premje (drugie) po 8 000 rb., 4 premje (trzecie) po 5 000 rb.

1. b. Szkoły średnie niepełne: 3 premje (pierwsze) po 15 000 rb. 3 premje (drugie) po 10 000 rb., 4 premje (trzecie) po 7 000 rb.

1. c. Średnie pełne: 3 premje (pierwsze) po 25 000 rb., 3 premje (drugie) po 15 000 rb., 4 premje (trzecie) po 10 000 rb.

2. a) Najlepsi nauczyciele języka rosyjskiego i literatury, zarówno szkół powszechnych (klasy I — IV), jak i szkół średnich (kl. V — X), którzy osiągnęli w swojej klasie najwyższe wyniki, otrzymają: 6 pierwszych nagród po 5 000 rb., 5 drugich nagród po 2 500 rb., 30 trzecich nagród po 1 000 rb.

b) Kierownicy, dyrektorzy, wychowawcy klasowi, nauczyciele innych przedmiotów, którzy przyczynili się do wybitnego podniesienia poziomu w szkole: 5 pierwszych premij po 2 000 rb., 15 drugich premij po 1 000 rb., 30 trzecich premij po 500 rb.

c) Instruktorzy rejonowi i inni za najlepszą pomoc przy organizacji nauki języka rosyjskiego oraz za najszybsze zastosowanie zdobytych doświadczeń w innych szkołach: 30 premij po 1 000 rb.

Ponadto za najlepsze korespondencje ustanowiono nagrody: 3 po 700 rb., 4 po 500 rb., 3 po 400 rb.

T. J.

PROJEKTY USTAWODAWSTWA OŚWIATOWEGO W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

Ministerstwo Oświaty wniosło do Kongresu amerykańskiego projekty ustaw w następujących sprawach:

I. Lokalne Komisje Młodzieżowe, Minister Pracy wspólnie z Komisarzem (Ministrem) Oświaty zrealizują: 1) system przysposobienia zawodowego i zatrudnienia na robotach publicznych młodzieży od lat 16 do 25, której zarobki wynosić będą niemniej niż 15 dolarów tygodniowo; 2) system regularnego zatrudnienia potrzebujących słuchaczy kolegjów, (którzy ukończyli studja albo jeszcze się kształcą) przy różnych robotach o charakterze inwestycyj akademickich z pensją nie mniej, niż 25 dolarów miesięcznie. Administracja i kontrola nad tem należy do stanowych komisyj młodzieżowych.

II. Oświata zawodowa. Celem dalszego poparcia wykształcenia zawodowego młodzieży przeznacza się na najbliższy rok fiskalny sumę 12.000.000 dolarów oraz odpowiednio zmniejszone kwoty na lata następne, przyczem udział poszczególnych stanów ma wynosić aż do r. 1940 nie więcej, niż 50% przeznaczonej sumy, a następnie — nie więcej, niż 75%.

III. Narodowa Akademja Spraw Publicznych. W obwodzie Columbia będzie założona „Narodowa Akademja Spraw Publicznych", mająca zaprawiać do służby administracyjnej w zakresie spraw wewnętrznych i zagranicznych młodzież obojga płci między 17 a 25 rokiem życia. Każdy słuchacz składa przysięgę przestrzegania Konstytucji, kandydatów zgłaszać mogą wszyscy członkowie Kongresu po jednym na rok, senatorzy — po dwóch.

T. J.

PROJEKTY OŚWIATOWE W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

Ministerstwu Oświaty (Office of Education) w Stanach Zjednoczonych zostało polecone opracowanie pięciu nadzwyczajnych projektów oświatowo - wychowawczych, które będą finansowane przez Fundusz Pracy celem zatrudnienia 3400 bezrobotnych pra-

 cowników umysłowych, t. zw. „white collar workers". Realizacja wspomnianych projektów odbędzie się pod ogólnym kierunkiem Komisarza Oświaty St. Zjedn. dr. J. W. Studebakera, faktycznie zaś — pod nadzorem stanowych i lokalnych władz oświatowych amerykańskich.

Prace te, które już uzyskały aprobatę prezydenta Roosevelta, Biura Budżetu oraz Generalnego Kontrolera, przedstawiają się, jak następuje:

1 projekt odnosi się do zatrudnienia bezrobotnych a potrzebujących pomocy absolwentów uniwersytetów i college'ów, który podejmą studja w zakresie ważnych problemów oświatowych na terenie różnych okręgów uniwersyteckich. Badania będą dotyczyły rozmaitych stron tego samego zagadnienia, przyczem rezultaty dokonanej pracy zostaną skoordynowane przez specjalistów w Urzędzie Oświaty. Na te studja przeznaczono kwotę 500.000 dolarów, kierownikami prac będą Ben W. Frazier i dr. F. J. Kelly, szef wydziału szkół wyższych.

2 projekt dotyczy rozbudowy oświatowej metody dyskusyjnej w zakresie spraw publicznych t. zw. „public affairs forum", na wzór planu dyskusyjnego, który zainicjował obecny Komisarz Oświaty dr. J. W. Studebaker przy wychowaniu obywatelskiem dorosłych w mieście Des Moines, stan Jowa. Wymieniony projekt ma znaleźć zastosowanie w szeregu innych miejscowości, gdzie występują odmienne warunki oraz zagadnienia. Rezultaty tej nowej i obiecującej metody praktycznego wychowywania dobrego obywatela będą służyły całemu krajowi dzięki temu, że zostaną udostępnione tysiącom kierowników oświatowych, którzy zwracają się stale do Urzędu Wychowania po informacje, dotyczące organizacji „forum". Kwota wynosi tu 330.000 dolarów, bezpośrednie kierownictwo należy do dr. J. W. Studebakera.

3 projekt ma na celu zbadanie możliwości oświaty zawodowej i poradnictwa dla murzynów — w 44 stanach i 150 gminach. Rezultaty tych badań stanowić będą podstawę do ulepszenia metod oświaty murzyńskiej, opartą na faktycznych danych. Kierunek nad tym działem objął znany specjalista dr. A. Caliver. Fundusz — 234.0000 dolarów.

4 projekt tyczy się wychowawczej roli radja i będzie badał po raz pierwszy w dużej skali możliwości, jakie radjo daje oświacie. W związku z tem będzie zbudowana w Waszyngtonie lub w pobliżu pracownia radja oświatowego, obsługiwana przez wybitnych działaczy oświatowych z obozów Obywatelskiego Korpusu Ochrony (Civilian Conservatorian Corps). Fundusz dyspozycyjny — 75.000 dolarów, przeznaczony głównie na opracowanie programu poradnictwa zawodowego przez radjo.

5 projekt polega na tem, że stanowe departamenty oświaty w dziesięciu stanach będą zbierały dane, dotyczące rejonów szkolnych. Celem tej pracy jest zdobycie zdrowej podstawy do przeprowadzenia planowo oszczędności i ulepszeń w organizacji i administracji oświaty dla miljonów dzieci. Przygotowawcze materjały i zasady, na których oprze się praca, będą udzielone przez Urząd Oświaty. Sumy na ten cel wynoszą 844.000 dolarów. T. J.

POLITYKA OŚWIATOWA W AMERYCE PÓŁNOCNEJ.

W Chicago odbyło się w styczniu r. b. pierwsze posiedzenie nowoutworzonej Educational Policies Commission, którą wyłoniły na przeciąg pięciu lat dwie instytucje: National Education Association oraz Departament wizytatorski. Celem nowej Komisji ma być rozwinięcie długoterminowego programu wychowania w Ameryce i poparcie akcji, zmierzającej do jego realizacji. Komisja Polityki Wychowawczej postanowiła odnieść się przychylnie do pomocy ze strony każdego członka zawodu pedagogicznego oraz każdego laika, interesującego się sprawą wychowania. T. J.

KONFERENCJA WYCHOWAWCZA W CHICAGO.

W końcu lutego r. b. odbyła się w Chicago wspólna konferencja dwóch instytucyj wychowawczych: „Progressive Education Association" i „Chicago Association for Child Study and Parent Education". Temat konferencji głosił: „Rozwój dziecka i podstawy programów wychowawczych", a poszczególne posiedzenia były poświęcone trzem stronom rozwoju dziecka: fizycznej, umysłowej i emocjonalnej w związku z typem zajęć i działalności, jaki winien im odpowiadać. Na tych posiedzeniach poruszono m. in. kwestje wychowawcze na tle kształcenia estetycznego (w zakresie muzyki, tańca, sztuki teatralnej i t. p.). Mityngi dyskusyjne (t. zw. „symposiums") oświetliły sprawę poszczególnych faz rozwojowych dziecka w ich stosunku do zaprawy w trzech dziedzinach: intelektualnej, społecznej i estetyczno-twórczej. Ponadto debatowano nad wolnością wychowawczą, prawami i obowiązkami nauczyciela. Na końcowem posiedzeniu konferencji wszyscy przewodniczący jej dziewięciu sekcyj złożyli raporty o sprawach ogólnej wagi, jakie wypłynęły na poszczególnych zebraniach. Organizatorem konferencji był Carleton Washburne, inspektor szkół w Winnetce, a wśród uczestników znalazł się cały szereg pedagogów i działaczy oświatowych zarówno z administracji szkolnej, jak i z instytucyj społecznych i naukowych. T. J.

DOROCZNY ZJAZD „ASSOCIATION AMERICAN COLLEGES".

W New Jork City odbył się w styczniu r. b. XXII doroczny Zjazd Stowarzyszenia Amerykańskich Szkół Wyższych, przyczem program obrad był rozbity, jak corocznie, na szereg posiedzeń sekcyjnych. Udział w Zjeździe wzięli liczni przedstawiciele uniwersytetów, którzy zgłosili szereg interesujących referatów. Na szczególną uwagę zasługują następujące: „Rola college'ów w postępie społecznym pod kątem poszczególnych zawodów" — referenci: Charles F. Wishart z College of Wooster (pedagogika), Clement C. Williams, Lehigh University (inżynierja), Paul Brosman, dziekan prawa, Tulane University (prawo), dr. J. Wyckoff, N. Y. University (medycyna); „Fazy college'ów amerykańskich i angielskich" — dr. Henry M. Wriston, prezydent Lawrence College, i dr. A. E. Morgan, McGill University; „Najnowsze plany college'ów" — Frederick B. Robinson, College City N. Y. (w dyskusji brali udział przedstawiciele: Harvard University, Metropolitan Museum of Arts N. Y., University of Cincinnati, North Carolina, Illinois); „Prądy w wyższem wykształceniu kobiet" — Meta Glass, Sweet Briar College.

T. J.

KONFERENCJA WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO W WASZYNGTONIE.

Z inicjatywy Komisarza (Ministra) Oświaty w Stanach Zjednoczonych, dr. J. W. Studebakera, odbyła się w Waszyngtonie konferencja w sprawie obywatelskiego wychowania dorosłych. Dzięki finansowemu poparciu Urzędu Wychowania przez fundusz „Works Progress" powstać ma w rozmaitych miejscowościach Stanów Zjednoczonych 28 ośrodków publicznej dyskusji (forum centers) w zakresie wychowania obywatelskiego, na wzór już istniejącego ośrodka w mieście Des Moines. Zdaniem dr. Studebakera, niema nic ważniejszego dla demokracji amerykańskiej nad takie swobodne dyskutowanie we własnych instytucjach oświatowych na własnym lokalnym gruncie wspólnych problemów, które umożliwi ludziom z różnych sfer wypowiedzenie swych poglądów i przyniesie jaśniejsze zrozumienie szeregu ważnych spraw. T. J.

ANKIETA W SPRAWIE NAUCZANIA WIZUALNEGO W AMERYCE PÓŁNOCNEJ.

National Visual Instruction Survey rozesłało w swoim czasie 21.000 kwestjonarjuszy do inspektoratów szkolnych, miejskich i okręgowych, oraz do dyrektorów szkół

 prywatnych w sprawie nauczania wizualnego. Obecnie do dr. Cline M. Koona, dyrektora tej akcji, nadeszły pierwsze pisemne odpowiedzi w liczbie około 1000. Ankieta powyższa, po raz pierwszy zorganizowana w skali ogólnopaństwowej, stanowi wspólny wysiłek, podjęty przez Amerykańską Radę Wychowania (American Council of Education) oraz Ministerstwo Oświaty (United States Office of Education). Z innych instytucyj, które okazały pomoc temu przedsięwzięciu, wymienić należy: National Education Associaton, National Congress of Parents and Teachers, Rural Electrification Administration, Division of Motion Pictures (U. S. Departament of the Interior).

Z pierwszych odpowiedzi na kwestjonarjusz, jakie wpłynęły, wynika, że pomoce wizualne różnego rodzaju są stosowane w wielu szkołach amerykańskich, publicznych i prywatnych. Jednocześnie jednakże okazują się niedostateczne zarówno sumy budżetowe, na ten cel przeznaczone, jak i — wyszkolenie nauczycieli w zakresie właściwego zużytkowania wspomnianych pomocy. Największe zastosowanie znajduje pomoc wizualna w nauce geografji, historji, higjeny, w podróżnictwie i ratownictwie, chociaż używano jej również i przy nauczaniu ekonomji, języków: angielskiego i obcych, literatury, muzyki, biologji, rolnictwa i innych. Filmem posługiwano się również i w zakresie aktualności oraz wychowania religijnego. Pełny raport, dotyczący całokształtu wyników ankiety, zostanie opracowany po upływie 8 miesięcy, i wówczas będzie udostępniony szkołom oraz tym wszystkim, którzy się interesują stosowaniem pomocy wizualnych w dziedzinie wychowania.

Dr. J. W. Studebaker, Komisarz Oświaty w Stanach Zjednoczonych, podejmując inicjatywę w kierunku powyższych badań, pragnął wywołać sugestje, związane z ułatwieniem i ulepszeniem dzieła oświaty przy pomocy środków słuchowo-wzrokowych.

T. J.

ZJAZD OŚWIATOWY W ST. LOUIS.

Sześćdziesiąty szósty doroczny Zjazd Departament of Superintendence of the National Education Association, jaki się odbył w końcu lutego r. b. w St. Louis, przemienił się w wielki mityng społeczno-wychowawczy, na którym przedstawiciele wielkich partyj politycznych dobitnie podkreślali bliską łączność oświaty z problemami obywatelskiemi. Ze strony republikańskiej wystąpił Henry J. Allen, gubernator Kansas, demokratów reprezentował senator z Kentucky Alben W. Barkley, a socjalistów — Norman Thomas.

Zjazd uświetniony został przez znakomitych pedagogów, którzy wygłosili szereg zasadniczych referatów, jako to: dr. John W. Studebaker, Komisarz Oświaty w Stanach Zjednoczonych, „Wychowanie dla demokracji"; Thomas H. Briggs, Teachers College, Columbia University — „Wyniki szkolnictwa średniego"; Will Durant, — „Kryzys cywilizacji amerykańskiej"; Edwin R. Embree, prezes Fundacji Julius Rosenwald, Chicago — „Oświata dla wszystkich"; Charles A. Beard — „Uczony w dobie konfliktów"; George D. Strayer, Teachers College Columbia University — „Obietnice demokracji i czyny polityków".

Ponadto czynnik społeczny w wychowaniu podkreślił raport „1936 Yearbook Commission on the Social Studies Curriculum". Zasady, na których się on opiera, były zademonstrowane praktycznie przez dr. Roy W. Hatch, State Teachers College, Montclair, który przeprowadził dyskusyjną lekcję na sporne tematy społeczne z jedną z klas szkoły średniej w St. Louis. Ocenę tej metody z dwóch różnych punktów widzenia przeprowadzili Louis P. Bénézet, inspektor szkolny, Manchester, i Rabbi Abba Hillel Silver, Cleveland.

T. J.

EKSPERYMENTY WYCHOWAWCZE W SZKOŁACH NOWOJORSKICH.

New York City Board of Education projektuje w swym nowym programie wychowawczym szereg prób eksperymentalnych, którym zostanie poddanych 85.000 dzieci — wychowańców szkół powszechnych. Projektowane doświadczenia dotyczyć mają: programu nauk, testów i pomiarów, oraz pracy instruktorskiej. W związku z tem powstają w nowojorskim Wydziale Oświaty trzy nowe sekcje, poświęcone eksperymentalnemu badaniu powyższych zagadnień. Całokształt doświadczeń i prób ma znaleźć zastosowanie początkowo na terenie szkolnictwa powszechnego i do pewnego stopnia średniego niższego (junior high schools). Następnie eksperyment zostanie rozszerzony na gimnazjum wyższe i szkoły zawodowe. T. J.

WYCHOWANIE FIZYCZNE W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

W połowie kwietnia r. b. odbyć się ma w St. Louis doroczny Zjazd dwóch instytucyj, związanych z wychowaniem fizycznem i zdrowiem młodzieży, a mianowicie: Society of State Directors of Physical and Health Education i American Physical Education Association. W Zjeździe weźmie udział około stu przedstawicieli dwudziestu stanowych wydziałów zdrowia i wychowania fizycznego. Poprzednie rezolucje zjazdowe dotyczyły: zaprawy lekkoatletycznej młodzieży męskiej i żeńskiej, ograniczenia międzyszkolnego sezonu piłki nożnej dla wychowawców szkół średnich oraz wyłączenia międzystanowych gier, wymagających odbycia dłuższych podróży, wreszcie — skasowania posezonowych zawodów lekkoatletycznych międzystanowych. T. J.

KURSY MUZEALNE W NOWYM JORKU.

Metropolitan Museum ogłosiło dwa nowe kursy dla nauczycieli i uczniów szkół publicznych. Dla szkół powszechnych projektowana jest serja pogadanek, mających ilustrować tematy, przerobione na różnych stopniach nauczania. Kurs drugi będzie stanowił serję pokazów metodycznych studjowania obrazów (dla nauczycieli) w formie wykładów dla różnych grup dzieci. Nauczyciele będą obecni w charakterze obserwatorów, poczem, po każdej demonstracji, odbędzie się wszczęta przez nich dyskusja z prelegentem na temat zastosowanej metody. Wybór obrazów, służących jako ilustracje, nastąpi na podstawie szkolnych programów.

Wśród wolnych kursów Metropolitan Museum znajdzie się pięć następujących seryj: tradycja amerykańska — sztuki bliskiego Wschodu, — kanały w Egipcie — rzeźba Greków — romanse w sztuce średniowiecznej. Ponadto trzy kursy, dotyczące rysunku i barwy w sztukach stosowanych. W kwietniu rozpoczną się, czterokrotnie w tygodniu, pokazy filmowe. T. J.

OŚWIATA W JAPONJI.

Według danych, ogłoszonych w r. 1935 przez Departament Oświaty w Tokio, Japonja liczyła w r. 1933 45.793 zakłady naukowe, w których się kształciło 13.408.970 osób, co stanowi 20% całej ludności cesarstwa japońskiego. Przeciętna liczebność szkół na każde 100 km.^{2} wynosiła dwanaście. Departament Oświaty składa się z 8 biur, kierowanych przez dyrektorów, i obejmuje: oświatę wyższą, oświatę ogólną, oświatę techniczną, wychowanie społeczne, kierownictwo intelektualne-ideowe, podręczniki szkolne, badania wychowawcze, wychowanie religijne. System wychowawczy składa się z następujących działów: szkolnictwo powszechne, średnie, średnie dla dziewcząt, techniczne, techniczne dokształcające, uniwersytety, kolegja sztuk i nauk, instytuty kształcenia nau-

 czycieli, szkoły dla ociemniałych i głuchoniemych. Szkoły techniczne obejmują, prócz zwykłych technicznych, również handlowe, rolnicze, morskie.

Oświata elementarna jest obowiązkowa dla wszystkich dzieci od lat 6 do 14, a celem jej — „dać podstawy wychowania moralnego, któreby sposobiło młodzież na dobrych członków społeczeństwa i zarazem dać ogólną wiedzę i umiejętności niezbędne do wypełniania praktycznych obowiązków życiowych. Osobna uwaga należy się rozwojowi cielesnemu". Dzięki ścisłemu wypełnianiu ustawy o obowiązku szkolnym, frekwencja w japońskich szkołach powszechnych wynosiła ostatnio 98% (w r. 1933—99.57%).

Szkoły powszechne są dwojakie: niższe i wyższe. W niższych program zawiera: etykę, język ojczysty, arytmetykę, historję Japonji, geografję, przyrodę, rysunki, śpiew, szycie i gimnastykę, w wyższych ponadto: pracę ręczną, rolnictwo, rzemiosło, handel i gospodastwo domowe. W niektórych miejscowościach dochodzą do tego jeszcze języki obce i inne przedmioty praktyczne.

Szkoła średnia daje pięcioletnią naukę przedmiotów ogólnokształcących, prócz tego — języki obce, stolarstwo, ogrodnictwo i t. p. i przygotowuje bądź do pracy zawodowej, bądź do szkoły wyższej. Szkoły dla dziewcząt o kursie cztero lub pięcioletnim mają program zbliżony do wyższych szkół powszechnych. Przyjmowane są kandydatki dwunastoletnie i starsze.

Szczególnie popierane są przez państwo szkoły techniczne, które odznaczają się dużą rozmaitością i elastycznością pod względem programu i trwania nauki.

Z dniem 1 kwietnia r. ub. Departament Oświaty skasował dwa dawniejsze rodzaje szkół, a mianowicie techniczne szkoły dokształcające (koedukacyjne) i męskie instytuty zaprawy, wprowadzając na ich miejsce t. zw. szkoły młodzieżowe. Celem ich jest rozwój fizyczny i umysłowy wychowanków, wyrabianie charakteru, przygotowanie do pracy zawodowej i obowiązków życiowych. Tego rodzaju szkoły mogą otwierać instytucje publiczne, prefektury, miasta, wioski, nawet osoby prywatne.

Zakłady naukowe wyższe obejmują uniwersytety, szkoły specjalne, specjalne techniczne i normalne kilku różnych typów. Programy ich odpowiadają naogół programowi analogicznych szkół w Stanach Zjednoczonych.

Oprócz wymienionych wyżej rodzajów szkół są jeszcze w Japonji przedszkola, „szkoły mieszane", zakłady wychowania fizycznego i higjeny. Biuro Wychowania Społecznego zajmuje się wychowaniem obywatelskiem, a do Biura Nadzoru Ideowego należy kierownictwo społeczno-polityczne młodzieży. Założony w r. 1932 Państwowy Instytut Badawczy Kultury Narodowej pracuje nad gruntowaniem i szerzeniem zasad ideologji narodowej, a istniejące od r. 1933 Biuro Badań Wychowawczych ma na celu realizację postępu systemu wychowawczego. Instytut ten składa się z czterech wydziałów: spraw ogólnych, wewnętrznych, zagranicznych i „tranzakcyj", prowadzi badania historyczne w zakresie oświatowym oraz rozwija nowe metody i systemy.

Rząd japoński, mając na względzie popieranie wysiłków wychowawczych, udziela rozmaitych subsydjów, jakoto: gminom na realizację przymusu oświatowego, dla zachęty wykształcenia technicznego, dla biednej ludności na zakup odzieży i książek, dożywianie i t. p.

T. J.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

ZAGADNIENIA OŚWIATY POZASZKOLNEJ W CZASOPISMACH POLSKICH.

Miniony miesiąc przyniósł dużo interesującego materjału nietylko w dziedzinie samejże oświaty, ale i na „peryferjach".

Jeśli idzie o czasopismo ściśle oświatowe, to należy podkreślić, że pismo mające za zadanie skupić wszystkich oświatowców — „Praca Oświatowa" w numerze majowym (Nr. 5) zamieściła artykuł J. Deca p. t.: „W sprawie programu oświaty pozaszkolnej", będący niejako kontynuacją artykułu „Nowy typ pracownika oświatowego". Zdaniem autora „najważniejsze dla uzasadnienia racji bytu instruktorów oświaty pozaszkolnej będzie ustalenie programu ich działalności". Program taki można konstruować apriorycznie, zależnie od celów, jakie stawia się oświacie z państwowego punktu widzenia. W Polsce wybrano tę drugą drogę. „Program oświaty pozaszkolnej w agendach czynników państwowych kształtował się doświadczalnie i ewolucyjnie". Zbyt może powolnie i ostrożnie, tam gdzie czynniki społeczne nie mogły sprostać zadaniu. Następnie autor daje przegląd stanu obecnego w dziedzinie analfabetyzmu i przeprowadza porównanie z rokiem 1918, uzasadniając swe twierdzenie, że między stanem kulturalnym chłopa polskiego w 1918 r. a obecnie niema dużej różnicy. Dalej kreśli obraz narastania sprawy oświaty od 1926 r. do 1933 r., twierdząc, iż w tych latach postawione zostały elementy fundamentów oświaty pozaszkolnej. Po przeglądzie historycznym następuje przegląd form pracy, które w toku samego działania wysuwały się i w pewnym sensie ugruntowały. One to przetrzymały próbę życia. „Otóż corocznie figurują tam w różnych zestawieniach takie oto prace: 1) systematyczne kształcenie młodocianych i dorosłych, 2) organizacja bibljotek publicznych, 3) kształcenie pracowników oświatowych. Te trzy działy pracy od początku przewijają się przez programy publicznej oświaty pozaszkolnej". Do tego konieczna jest pomoc instrukcyjna, doradcza i fachowa. Poprzez te działy oświaty przy stałem instrukcyjnem kierownictwie dojdzie do niezbędnego upowszechnienia kultury, co dopiero naprawdę postawi Polskę w rzędzie krajów kulturalnych. Artykuł ten w dalszej swej części jest rozwinięciem i pogłębieniem myśli autora i ogromnej rzeszy oświatowców, iż przedewszystkiem czynniki publiczne mają możność uczynić z pracy oświatowo - kulturalnej — powszechną. W tymże Nr. Czesław Skokowski omawia „Samokształcenie pracownika oświatowego". Samokształcenie oświatowca ma zupełnie inny charakter, niż samokształcenie każdego innego obywatela, który robi to dla siebie, jedynie dla podniesienia własnego poziomu. I choć podnosząc siebie intelektualnie podnosi i swoje środowisko, jednak to nie leży przedewszystkiem u podstawy jego działania. Inaczej rzecz się ma z nauczycielem. On kształcąc się podnosi swoją wartość fachową, pamięta, że w ten sposób wzbogaca swoją przydatność społeczną. Z troski o innych płynie jego samokształcenie. Autor artykułu doskonale wie o tem: „Praktyka bez teorji staje się bezpłodną rutyną. Oświatowiec musi i ma prawo wiedzieć dlaczego żyje, pracuje, walczy i cierpi; musi się stawać coraz lepszym, wyższym, doskonalszym... oświatowcy to nietylko podmiot oddziaływania kulturalno - oświatowego, ale przedewszystkiem przedmiot... nie jest oświatowcem ten, kto sam przestał się kształcić". Autor kolejno zajmuje się metodą i technicznem przeprowadzeniem samokształcenia, jego zorganizowaniem, następnie formami, w jakich samokształcenie najlepiej jest przeprowadzić. Kończy swe wartościowe uwagi „tezami" z zakresu przeprowadzania samokształcenia. Interesujący jest również artykuł Z. Mierzwińskiej: „Rola książki w uniwersytecie ludowym". Autorka zaznacza,

 że czytelnictwo w naszych uniwersytetach ludowych znajduje się na drugim planie; inaczej przedstawia się sprawa w Sokołówku pod Ciechanowem; artykuł w dalszej swej części jest bardzo interesującem sprawozdaniem o czytelnictwie w tym ośrodku. W wysiłkach oświatowców nad podniesieniem aktywności czytelnictwa w ośrodkach oświaty pozaszkolnej artykuł ten może odegrać dużą rolę. Pozatem Z. Madejski dzieli się swemi cennemi uwagami na temat „Śpiewu w pracy społeczno-oświatowej", podkreślając jak przydatną formą wychowania estetycznego jest pieśń. W „Głosach z terenów pracy" warto zaznajomić się ze sprawozdaniem J. Karasiówny: „Uniwersytety ludowe w Danji (Tradycyjne uniwersytety ludowe i próby reformy)" i w dziale: „Z instytucyj": „Praca oświatowa w Korpusie Ochrony Pogranicza" przez L. O. Pismo pozatem jak zwykle posiada dział recenzyj z książek i pism oraz nad wyraz szczęśliwie pomyślaną bibljografję książek i artykułów.

Nr. 4 „O ś w i a t y P o z a s z k o l n e j" przynosi bardzo ciekawie pomyślany artykuł K. Krukowskiego: „Co robimy wiosną i latem". W rozważaniach autora przebija wyraźnie i, sam on o tem mówi, że refleksje na temat zajęć oświatowo - kulturalnych podczas wiosny i lata zostały wysunięte przez życie: słuchacze nie chcieli zrywać kontaktu z życiem oświatowo - kulturalnem podczas lata. Autor zastanawia się, jakie formy pracy zastosować po „przełomie wiosennym". Na specjalne podkreślenie zasługuje niezmiernie interesujący artykuł F. Rusina: „Sąd inscenizowany, jako forma pracy nad książką". Należy jednak przyznać, że do tego rodzaju imprezy kierownik zespołu musi posiadać zdolności inscenizacyjne. Autor omawia sąd inscenizowany nad latarnikiem z noweli Sienkiewicza, przeprowadzony z dużą inwencją. Łaszczyńska dzieli się swemi doświadczeniami w art.: „Wyzyskanie przodowników w uniwersytecie powszechnym", a Fr. Maćkowiak pisze na aktualny temat: „Pracownik oświatowy w zespole przysposobienia rolniczego". K. Latanowicz mówi o akcji wycieczkowej: „Na szlakach wycieczkowych". Specjalnie ważne dla oświatowców i ludzi chcących drogą czytania „Oświaty Pozaszkolnej" poznać życie tamtejszego regjonu są działy: „Z doświadczeń terenu" i „Kronika", prowadzona niezmiernie żywo i rzeczowo. Czy to będą wzajemne odwiedziny kursów, czy dalsze dzieje ośrodka poznańskiego, czy konferencje, zewsząd bije siła żywotności pracy oświatowej i kulturalnej.

„D r o g o w s k a z y" (Nr. 4) z trudem przebijają się ku swej drodze pisma regjonalnego. Oświatowcy poznańscy, nietylko umieją, ale i chcą pisać. Otóż „Drogowskazy" nie są wyrazem podobnego „chcenia" u oświatowców regjonu białostockiego. I póki tej woli u pracowników oświaty pozaszkolnej nie będzie, pismo nie stanie na własnych nogach i nie zyska swej własnej, oryginalnej fizjonomji. Na dużą ilość artykułów to nieco zamało: „Województwo białostockie jako teren turystyczny". Kto wie, czy właśnie komitet redakcyjny, mimo swego zapracowania nie powinien dać przykładu, jak i o czem pisać. Będzie to pewnego rodzaju instruktorska robota.

„P r z e w o d n i k O ś w i a t o w y" (Nr. 2) w dziale: „Z prac i doświadczeń" przynosi ładne sprawozdanie: „Jak powstała czytelnia miejska T. S. L. w Rzeszowie". W sprawozdaniu tem przedewszystkiem pożyteczną jest wiadomość, że pisma z tej czytelni po ich przeczytaniu wędrują do 27 ośrodków wiejskich. Trudno o bardziej celowe spożytkowanie używanych czasopism. Pozatem bardzo interesujący jest „Okólnik Nr. III/36, gdzie wyliczone są wszystkie formy pracy oświatowej, do kół samokształcenia (które polecono otoczyć specjalną opieką, jako szczytową formę pracy oświatowej) i do życia towarzyskiego włącznie. Wydawany przez T. S. L. tygodnik dla wsi „N a s z a P r a c a" rozwija się w dalszym ciągu po wytyczonej drodze. Nr. Nr. 14—17 przynoszą cały szereg artykułów z różnych dziedzin życia interesujących chłopa polskiego w tamtym regjonie, uświadamiając go jednocześnie w zakresie spraw ogólno - polskich.

„O ś w i a t a P o l s k a" w Nr. 2 przynosi artykuł J. Stemlera: „O dobrowolny front społeczno - oświatowy". Autor stwierdza, że praca społeczna może być prowadzona przez: „1) organy rządu państwa, 2) samorządy, 3) przez dobrowolne stowarzyszenia spo-

łeczne". Autor dowodzi, że indywidualizm Polaków przeszkadza masowej akcji dobrowolnej, ale że obok frontu szkolnictwa i oświaty utrzymywanego z podatków, powinien istnieć w Polsce front dobrowolny stowarzyszeń oświatowych" — co przytacza za „Polską Zbrojną". Autor żąda, aby instruktorzy objęli swą działalnością wszystkie stowarzyszenia oświatowe. Sprawa tej współpracy nie jest łatwa i wymaga obustronnej dobrej woli.

W Nr. 4 „Przewodnika Społecznego" na pierwszem miejscu znajduje się artykuł przez R.: „Ustrój wsi polskiej na tle katolickiej nauki społecznej", gdzie autor dowodzi, że reforma rolna jest najzupełniej zgodna z encykliką papieską „Quadragessimo Anno". Zastrzeżenia tyczą się jedynie szczegółów. W tymże numerze „Przewodnika" M. Wachowski daje dużo ankietowego materjału w artykule opartym o ankietę: „Czy jestem zadowolony ze swego losu". J. Chmara zajmuje się kształceniem przodowników w artykule „Studiorum coenacula w encyklice Quadragessimo Anno".

Na wyróżnienie poza artykułem Deca w omawianym numerze „Pracy Oświatowej" zasługuje przedewszystkiem artykuł J. Muszkowskiego w „Kulturze i Wychowaniu" (Nr. 3) p. t.: „Próba klasyfikacji form oświaty pozaszkolnej". Omawiając dotychczasowe próby systematyki w literaturze polskiej w dziedzinie oświaty pozaszkolnej autor podaje swoją klasyfikację, będącą w pewnym sensie pierwszą próbą w tym kierunku. Autor pisze: „Podmiot zamierzając działanie oświatowe musi ustalić jego typ". Autor przeprowadza podział typów działania oświatowego, dzieląc je na dwa zasadnicze działy: kształcenia władz umysłowych i wychowania, a skolei wśród tych dwóch przeprowadza bardziej sprecyzowany podział. Pewne typy działania oświatowego wymagają odpowiednich środków działania, które w liczbie 8-miu autor wylicza. Działanie oświatowe danych środków oświatowych obejmuje takie czy inne tereny oświatowe. To prowadzi autora do konkluzji, że: „forma pracy oświatowej jest to działanie oświatowe pewnego typu, dokonywane z zastosowaniem pewnych środków na jednym lub kilku terenach". Muszkowski daje cały szereg wzorów kombinacyj tych trzech czynników, przyczem każdy dział i poddział ma swoją sygnaturę, co bardzo upraszcza sprawę. Można dyskutować z tym projektem, uzupełnić i rozszerzyć go, należy jednak przyznać, że jest to pierwszy podział metodyczny i to bardzo pożyteczny dla wprowadzenia ładu do poszczególnych działań oświatowych.

„Teatr Ludowy (Nr. 4) daje W. Banaszewskiej: „Na święto matki". Inscenizacja jest tak pomyślana, że daje duży materjał do wyboru. Projekt dekoracyj podał A. Jabłoński.

Ciekawy dorobek przynosi prasa Związku Nauczycielstwa Polskiego. „Głos Nauczycielski" (Nr. 28) umieścił rzeczowy artykuł: „Szkolnictwo dokształcające a oświata pozaszkolna". Lubelski organ „Ognisko nauczycielskie" Nr. 8 przynosi artykuł: „O formach pracy społeczno-oświatowej", będący przeglądem dotychczasowych form pracy. Bardzo interesujący jest negatywizm w stosunku do oświaty pozaszkolnej i naturalnie do instruktorów, głoszony jako zasadnicze wytyczne w „Głosie Kieleckim", Nr. 7—8. W punkcie: Wytyczne i wskazania Wydziału Pracy Społecznej, jest taka m. innemi wskazówka: D. „Należy zaniechać pracy, lub nie brać w niej udziału, o ile w chwili obecnej współpraca taka istnieje w t. zw. oświacie pozaszkolnej, jeśli za cel pracy jest t. zw. dokształcanie młodzieży w wieku od lat 14 do 18. Szczególniej członkowie Związku nie będą brać udziału w gminnych i powiatowych Komisjach Oświaty Pozaszkolnej o ile takie komisje mają za cel powyższe dokształcanie, lub też o ile dokształcanie jest jednym z celów tych komisyj". To jest uwarunkowane pewną polityką, celową w kierunku zrealizowania ustawy o szkolnictwie zawodowem. Ten negatywizm jest wynikiem pewnych zamierzeń logicznych i twórczych.

I. Borkowska - Nelkenowa.

KLASA SZKOLNA JAKO DEMOKRATYCZNIE ZORGANIZOWANE SPOŁECZEŃSTWO.

W numerze 11 Schweizer Erziehungs Rundschau, z miesiąca lutego 1936 r. umieścił Walter Weber część trzecią i ostatnią swoich na powyższy temat rozważań.

Współżycie koleżeńskie doznało, zdaniem autora, znacznego wzmocnienia, dzięki wprowadzeniu przez samorząd uczniowski urzędu patronatu. Oto z innego miasta przybył do szkoły nowy uczeń. Nie przynosił on do szkoły książek, zeszytów, zapominał wykonać w domu zleconych zadań, w czasie lekcyj szkolnych ustawicznie rozmawiał, przeszkadzał innym i nie robił żadnych postępów. Wtedy autor zwrócił się do samorządu klasowego, oświadczając, że owemu uczniowi grozi nieotrzymanie promocji do klasy następnej i że widzi jedną tylko możliwość uratowania, o ile klasa zechce mu pomóc w wypełnianiu obowiązków szkolnych. Ów uczeń potrzebuje kogoś, którydy zajmował się nim stale, zachęcał, upominał, dopilnowywał wykonania zadań, któryby siedział z nim w jednej ławce w czasie zajęć szkolnych, powstrzymywał go od ustawicznych rozmów, udzielał porad, nakłaniał do pracy, wyjaśniał i omawiał zadane lekcje, słowem był jego patronem, nadzorcą, przyjacielem, pomagającym mu do zwalczania złych nawyków. Postanowiono urząd patrona wprowadzić na półtora miesiąca, po upływie którego to czasu zdecydować, czy uczeń ów może być pozostawiony sobie czy też potrzebuje dalszej pomocy. Klasa warunek przyjęła, oraz uzupełniła go uwagami, dotyczącemi sposobów praktycznego przeprowadzenia zleconych obowiązków. Patronem wybrano skauta, jednego z lepszych uczniów, który bardzo poważnie traktował swoje obowiązki i co tygodnia informował samorząd o swych spostrzeżeniach i postępach swej pracy. I istotnie zadanie spełnił. Po upływie wyznaczonego czasu i stwierdzeniu znacznej w zachowaniu się ucznia poprawy, postawił wniosek uwolnienia go od patrona i pozostawienia go własnym siłom. Wtedy ów uczeń oświadczył, że bardzo się cieszy, że i nauczyciel i patron nie muszą go już ganić i że byłby zadowolony, gdyby obecnie mógł pracować bez nadzoru patrona. Pozatem podziękował nauczycielowi i patronowi za wysiłki na rzecz jego dokonane. Dla klasy epizod ten był dużem przeżyciem. Wzrósł ogólny zapał do pracy i poczucie odpowiedzialności za kolegów.

Poczucie koleżeńskie wzmocniło się znacznie. Gdy jeden z najzdolniejszych uczniów, zmuszony okolicznościami, przeniósł się do szkoły w innem mieście, klasa pozostawała z nim w stałym kontakcie, wymieniając listy, oraz spotykając się z nim w czasie wycieczek do owego miasta urządzanych. Co więcej, gdy po ukończeniu szkoły, młodzież rozjeżdżała się, postanowiła przynajmniej raz w roku wspólnie się zbierać i dzielić się wiadomościami dalszych kolei swego życia. Opracowano odpowiedni statut i istotnie wprowadzono go w życie.

Tak jak zmienił się wzajemny stosunek uczniów do siebie, tak też zmienił się i do nauczyciela. Podstawą zmian było zaufanie, oczywiście nie istniało ono początkowo w całej pełni, osiągano je z czasem stopniowo. Uczeń winien mieć prawo, twierdzi autor, do swobodnego wypowiadania swych myśli, do występowania z inicjatywą i do krytycznych uwag. Niekiedy te krytyczne uwagi pomagały do usunięcia ujemnych stron życia szkolnego. N. p. uczniowie zwrócili uwagę na konieczność wykonywania nadmiernej ilości zadań z różnych przedmiotów w tym samym terminie, co zazwyczaj łatwo może się zdarzyć, o ile w danej klasie uczy kilka nauczycieli specjalistów oddzielnych przedmiotów. Otóż anomalja ta, dzięki zwróceniu uwagi przez uczniów, została usunięta.

Autor bynajmniej nie obawia się by uczniowie w swych żądaniach czy uwagach mogli pójść za daleko. Zawsze bowiem w klasie znajdzie się dość duża grupa uczniów, która sama zwróci wnioskodawcom uwagę na nierealność ich żądań.

Zresztą niejednokrotnie i sam nauczyciel może wskazać na konieczność podporządkowywania się pewnym prawom, które obowiązują tak nauczycieli, jak i uczniów.

Jeśli mimo wszystko temperament poniósł czasem w dyskusji jakiegoś ucznia, to uczenice łatwo wskazywały mu odpowiednią drogę.

Autor stwierdza, dalej, że wprowadzenie samorządu bynajmniej nie wpłynęło ujemnie na jego powagę nauczycielską. Ze zwiększeniem uprawnień samorządu klasowego wzrastała stale samodyscyplina i zapał do pracy. Mimo to nauczyciel nie może czuć się zwolnionym od obowiązków kierowania klasą, przeciwnie musi być stale czynnikiem pobudzającym energję i wzmacniającym działalność samorządu. W jednym tylko zakresie samorząd przynosi duże ułatwienia i odciążenie nauczycielowi, a mianowicie w zakresie troski o porządek w klasie i dyscyplinę. Czas pozostały od tych trosk winien zużyć na lepsze poznanie poszczególnych uczniów.

Samorząd daje duże możliwości wyżycia się uczniom, którym nauka pozostawia jeszcze wiele wolnego czasu, zużywanego w innych wypadkach na mniej lub bardziej mądre kawały. Pozatem daje uczniom możność inicjatywy. Uczniowie opracowują między innemi samodzielnie trasę wycieczek szkolnych, obmyślają programy zabaw z okazji świąt i t. d.

Autor stwierdza, że poza pracami, związanemi z samorządem szkolnym, młodzież bardzo chętnie w ramach samorządu omawiała i przedyskutowywała tematy ogólniejsze, jak n. p. „Czy należy żyć po wegetarjańsku czy jeść mięso", „Antymilitaryzm i obrona ojczyzny", „Abstynencja", „Dlaczego istnieje tyle zła na świecie" i t. d.

Konsekwencją samorządu klasowego była i działalność na zewnątrz szkoły — czy to w poprawnem zachowaniu się, czy też w działalności społeczno-filantropijnej, jak zbieranie darów dla mieszkańców spalonej wsi lub pomoc bezpośrednio użyczona w pracy fizycznej innej wsi.

Stale jednak, twierdzi autor, trzeba mieć na uwadze pewne załamania się samorządu uczniowskiego, które najczęściej zdarzają się po pierwszych kilku miesiącach działania samorządu. Załamania te niejednokrotnie spostrzegają sami uczniowie i usiłują im zaradzić, w innych wypadkach jest obowiązkiem nauczyciela przyjść im z pomocą. Przezwyciężenie atoli tych załamań wzmacnia samorząd, oczyszcza atmosferę i uintensywnia jego pracę.

Po upływie trzech miesięcy czy też ewentualnie sześciu, autor skierowywał do uczniów ankietę pisemną anonimową z następującymi pytaniami: 1) Czy oczekiwania przywiązane do samorządu spełniły się, 2) Jakie są korzyści i jakie ujemne strony samorządu, 3) Co możnaby jeszcze poprawić, 4) Czy należy nadal samorząd utrzymać. Ze swej strony dodaje autor, że w różnych klasach osiągał samorząd wyniki nietylko różne, ale i różnokierunkowe, w żadnej nie osiągnął wszystkich. Następnie przytacza autor niektóre odpowiedzi uczniów na powyższą ankietę. Odpowiedzi te jednak nie są uporządkowane, ani też określone ilościowo. Dowiadujemy się między innemi, że do ujemnych stron samorządu zaliczali uczniowie tylko ustawę o spokoju w klasie, która wywołała wiele nieporozumień, lecz obawa pozbawienia klasy samorządu pomogła do pokonania trudności. Do stron dodatnich zaliczono przedewszystkiem zmianę atmosfery, która po wprowadzeniu samorządu stała się weselszą i swobodniejszą, wzrost umiejętności publicznego przemawiania, formułowania ścisłego wniosków, protokółów. Ze swej strony stwierdza autor głębsze zrozumienie historji i nauki o państwie. Najliczniejsza atoli część uczniów podkreśliła jako dodatnią stronę samorządu moment radości, jaki zaczęła im sprawiać szkoła. Aktywność, osiąganie lepszych postępów, wzmocnienie woli, wychowanie w duchu demokratycznym, szlachetniejsze formy obcowania, wzrost współodpowiedzialności, przygotowanie do życia obywatelskiego, poznanie ustawodawstwa, nabycie szeregu przyzwyczajeń (n. p. spokojne słuchanie przeciwnika), oto dalsze dodatnie strony samorządu uczniowskiego.

Rozważania swoje zamyka autor próbą ustalenia, czem samorząd uczniowski nie jest. A więc nie jest metodą, przy której zastosowaniu uczniowie samodzielnie mogliby

 znaleźć właściwą drogę i stworzyć prawdziwą społeczność. Nie jest też środkiem, łączącym wszystko i sprawiającym cuda. Natomiast jest: 1) drogą, na której uczeń czynnie bierze udział w kształtowaniu życia szkolnego 2) i przez to osiąga lepsze wyniki w pracy szkolnej; 3) zasadniczym czynnikiem w tworzeniu charakteru i w wychowaniu społecznem; 4) i wreszcie organizacją wychowującą demokratycznego obywatela.

(Walter Weber, Die Schulklasse als demokratisch organisierte Gemeinschaft, III Teil, Schweizer Erziehungs-Rundschau Nr. 11. Achter Jahrgang, Februar 1936).

S. T.

SZKOŁA W DOBIE KONFLIKTÓW.

Na odbytym w St. Louis zjeździe National Education Association wygłosił znany historyk i socjolog amerykański dr. Charles A. Beard referat o tak aktualnem zagadnieniu, jak „Nauczyciel-uczony w epoce konfliktów", wydrukowany następnie w „School and Society".

W czasach niesłychanego zamętu i naprężenia, kiedy miljony ludzi walczą z trudem o utrzymanie się na powierzchni życia, a olbrzymie zastępy młodzieży nie mogą znaleźć zatrudnienia, zjawić się musi pytanie, dotyczące obowiązków nauczyciela i szkoły.

Na czem polega naczelna funkcja systemu szkół publicznych w amerykańskiej demokracji? — zastanawia się prelegent na samym wstępie. Odpowiedź jego brzmi: rzeczą szkoły jest zaprawa umysłów młodzieży i szerzenie wiedzy, pożytecznej w trzech kierunkach — w zakresie rzetelnego życia, przy uprawianiu praktycznych zawodów, w utrzymaniu i ulepszaniu społeczności amerykańskiej. Nauczyciel w tych warunkach winien się odznaczać krytycznym umysłem, odpowiednio przygotowanym i uzbrojonym do oczekujących go zadań.

Niejeden w Stanach Zjednoczonych oponuje przeciwko takiej koncepcji wychowania publicznego i chce uważać szkołę za uniwersalne lekarstwo na wszystkie niedole, trapiące obecnie ludzkość. Szkoła tedy winna zapobiegać zbrodniom, jakie hodują złe warunki społeczne, szkoła winna dożywiać i odziewać biedne dzieci, wychować na ludzi mądrych i dobrych młodzież, wyrosłą w domowej atmosferze kłamstwa i kłótni, wśród rodziców, lubujących się w brukowej prasie, niemoralnej literaturze, trywialnych rozrywkach i t. p.

Ale nauczyciel nie może być pielęgniarką, policjantem, politykiem i czemś tam jeszcze — w jednej osobie. Jako szerzyciel wiedzy, a przez to wychowawca młodego pokolenia, ma on przedewszystkiem duże obowiązki z tego właśnie tytułu — w charakterze poszukiwacza prawdy. To zaś wymaga od pedagoga trafnego i głębszego spojrzenia na każdą poszczególną sprawę i na otaczającą go rzeczywistość.

Jeżeli — twierdzi autor — szkoły publiczne mają zabezpieczyć społeczeństwo amerykańskie przed oglądanemi gdzieindziej skutkami ślepego partyjnictwa i brutalnej przemocy, jeżeli, dzięki szerzeniu prawdy i wiedzy, chcą się przyczynić do poprawy stosunków życia indywidualnego i zbiorowego, to muszą z natury swej funkcji stać na straży trzeźwego, krytycznego rozumu i naukowego punktu widzenia przeciwko szaleńczej namiętności i tyranji.

Wiedza szerzona przez szkołę winna być dokładna i realistyczna, nie zaś — fantastyczna i fałszywa, winna uwzględniać fakty i czynniki rzeczywiste, działające w życiu. I musi też ogarniać swym zasięgiem elementy, bezmyślnie potępione, jako „sporne". Prawdziwa historja Stanów Zjednoczonych — wywodzi dr. Beard — nie może pominąć wielkich problemów bankowych, taryfowych, podatkowych i budżetowych, rolnych i przemysłowych, problemów pracy, tak głęboko wrosłych w życie i krew Ameryki Północnej. I w podobny też sposób historja Europy nie może być świadomie

zmieniana przez całkowite przemilczenie zagadnienia komunizmu, ograniczając się jedynie do „nauczania tylko geografji Rosji".

Szkołę amerykańską otacza atmosfera gwałtownego konfliktu idej i interesów, dokoła niej wre walka jednostek i organizacyj, stowarzyszeń i związków, zasobnych w pieniądze i w potężną prasę. Wszędzie dyskutowane są palące zagadnienia życia amerykańskiego: sprawy wojny i zbrojeń, kierunków politycznych, swobód obywatelskich. A potem różne osoby i grupy, drapując się w togę moralistów i patrjotów, czynią wszelkie próby presji na szkołę, uzurpują sobie prawo narzucania jej tych lub innych wersyj i nakazów. Takie fałszowanie prawdy i wiedzy winno być kategorycznie odrzucone, jako chęć ujarzmienia szkoły, sprzeczna z istotnemi tradycjami amerykańskiemi.

Ale — zapytuje autor — jakiż wobec tego dalszy krok należy uczynić w dziedzinie wychowania publicznego, odrzuciwszy doktrynę ślepego posłuszeństwa niepowołanej dyktaturze? Należy, w oparciu o zręby konstytucji, wyjaśnić obowiązki pracy wychowawczej i określić stosunek szkoły do społeczeństwa, przeżywającego konflikt idej i interesów, należy wypracować przepisy, chroniące szkołę przed atakami i sposoby badania spornych kwestyj, należy ułożyć kodeks zawodu nauczycielskiego, mając na względzie zasady „rzetelnej praktyki" przy wykonywaniu pracy szkolnej, a wreszcie — ustalić prawa i odpowiedzialność nauczyciela i młodzieży oraz współpracę rodziców ze szkołą.

(„School and Society", 1936, February 29; Dr. Charles A. Beard: „The Scholar in an age of conflicts"). T. J.

PRACA DOMOWA UCZNIA.

W Anglji coraz częściej podnoszą się głosy przeciw przeciążeniu uczniów. Dzieci, które spędzają w szkole 5 godzin dziennie muszą jeszcze odrabiać lekcje w domu około 3 godzin, czasem i więcej. Przyczyna przeciążenia tkwi w braku porozumienia pomiędzy nauczycielami, z których każdy stawia uczniom własne wymagania, nie licząc się z wymaganiami pozostałych nauczycieli. Do lat 16-tu odrabianie lekcyj nie powinno zabierać więcej, niż godzinę czasu i powinno być ograniczone do ćwiczeń na materjale, już wyjaśnionym w szkole. Warunki domowe wielu dzieci nie sprzyjają odrabianiu lekcji; ponieważ jednak praca ta jest potrzebna, wiele szkół wprowadziło przygotowanie lekcyj w szkole podczas ostatnich godzin nauki popołudniowej. W ten sposób przezwyciężona zostaje trudność pracy, według argumentu jednego z uczniów, który twierdził, że gdyby zniesiono odrabianie lekcyj, nauczyciele nie potrzebowaliby poświęcać czasu na poprawianie błędów ojców i matek.

(The Education Outlook. T. XIII, Nr. 1.). R. M.

BIBLJOTEKI W ANGIELSKICH SZKOŁACH ŚREDNICH.

Nad zagadnieniem bibljotek szkolnych od 2 lat pracował specjalny Komitet, subsydjowany przez Trust Carnegie'go (Carnegie United Kingdom Trust). Komitet współpracował z Board of Education (Urzędem Wychowania, spełniającym rolę Ministerstwa Oświaty). Obecnie wydał sprawozdanie ze swej pracy, obejmującej szkoły średnie wszelkich typów w Anglji i Północnej Irlandji. Materjał zbierano zarówno przy pomocy kwestjonarjusza, ustnych wywiadów, jak zwiedzania poszczególnych szkół.

Prezydent Board of Education, Oliver Stanley, w przedmowie do sprawozdania, podkreśla trzy ważne funkcje bibljoteki szkolnej. Jest to warsztat szkolny, nieoceniony zarówno dla nauczycieli, jak dla uczniów. Jest to miejsce, gdzie uczniowie mogą znaleźć nowe ujście dla swych zainteresowań. Wreszcie bibljoteka i czytelnia szkolna rozwijają upodobanie do czytania książek na tematy ogólne. Bibljoteka szkolna musi mieć jednak

 dla ucznia siłę atrakcyjną; nie przyciągnie go ani zakurzony pokój, ani tem mniej kąt w wolnej klasie, czy wnęka w hałaśliwym korytarzu.

Znaczenie bibljoteki we współczesnej szkole średniej zostało ogólnie uznane. Bibljoteka zachęca do samodzielnej pracy, do niezależnego sądu, bez których nie można pomyśleć pełnego wychowania. Bibljoteka, bardziej niż inne działy pracy szkolnej, chroni szkołę od szkodliwych wpływów obecnego systemu egzaminacyjnego, wyrabia swobodę myśli i inicjatywę jednostki. Jednakże w większości szkół znaczenie bibljoteki jest pomijane; ciężkie warunki ekonomiczne szkół najbardziej odbijają się na bibljotekach.

Wnioski, zawarte w sprawozdaniu Komitetu, mają szczególną doniosłość dzisiaj, gdy szkołom średnim grozi zepchnięcie ich do roli Kopciuszka w systemie wychowawczym. Reorganizacja szkół powszechnych oraz wymagania szkolnictwa technicznego zmonopolizowały cały entuzjazm wielu władz wychowawczych. Nawet w tych szkołach, które zostały dobrze i współcześnie wyposażone, często zapomina się o bibljotece. Wszędzie są doskonałe pracownie przyrodnicze, często szkoła ma wspaniałą pracownię artystyczną, doskonale urządzoną salę gimnastyczną, ale brak tam nie tylko czytelń, lecz nawet oddzielnej szafy dla celów bibljotecznych.

Dlatego też Komitet kładzie nacisk przedewszystkiem na zagadnienie urządzenia bibljoteki. W każdej szkole powinien być oddzielny pokój jedynie dla celów bibljotecznych. Nie wolno go zużytkowywać, jak się to w wielu szkołach czyni, na inne cele. Nowe szkolne gmachy zawierają bibljoteki, które jednak często służą, jako klasy. W innych znów szkołach bibljoteka mieści się w małej klasie, w której niema gdzie postawić szaf ani stołów.

Sprawozdanie porusza również zagadnienie bibljotekarza. Nie może on spełniać zadowalająco swych obowiązków, o ile nie ma na to czasu. Na 320 szkół około 250 odpowiedziało, że nauczyciel-bibljotekarz nie ma specjalnych godzin na swe obowiązki bibljoteczne. Komitet stwierdza, że powinien on poza swym etatem lekcyjnym mieć specjalnie płatny etat bibljoteczny za odpowiednią pracę.

Bibljoteka powinna być udostępniona młodzieży możliwie jak najdłużej. Powinna być zawsze otwarta w godzinach szkolnych, możliwie poza godzinami szkolnemi, a więc przed rozpoczęciem lekcyj, po ich ukończeniu, oraz przed zebraniami wieczornemi.

(The Journal of Education. April, 1936). R. M.

PORADNICTWO ZAWODOWE U OBCYCH.

Czasopismo „L'Orientation Professionelle" podaje w numerze grudniowym 1935 r. interesujące informacje o stanie poradnictwa zawodowego.

Obecnie w każdym biurze poradnictwa zawodowego można ściśle określić i zbadać uzdolnienia tak intelektualne, jak i fizyczne ucznia-terminatora. Metoda psychofizjologiczna, której używa się do tego celu, — stała się gałęzią wiedzy obszerną i głęboką. Przedtem powierzano egzaminowanie ucznia-terminatora specjaliście, obznajmionemu szczegółowo z danym zawodem i posiadającemu duże doświadczenie w zakresie kształcenia praktykantów, który opinję swoją o danym terminatorze opierał na kilku odrazu poczynionych obserwacjach praktycznych. Obecnie przeprowadza egzamin specjalista psychofizjolog — poddaje on przyszłego terminatora rozmaitym próbom i egzaminom, na podstawie których określa dokładnie całokształt uzdolnień fizycznych i intelektualnych swego klienta — przytem wskazuje zawód, któryby najbardziej umożliwiał rozwój zdolności tegoż.

Nowy ten rodzaj egzaminu może nie zadowolić wielu ekspertów zawodowych. Mogą się też budzić pewne wątpliwości, czy stwierdzenie w wieku niemal dziecięcym pewnych danych, odnoszących się do uzdolnień zawodowych, może stać się podstawą dla obioru zawodu danej jednostki.

Można jednak odpowiedzić na to, że obecne metody badania są tak udoskonalone, że nie można mieć wątpliwości co do dokładności ich rezultatów — co zresztą potwierdziła tak statystyka, jak i kontrola wyników prowadzona przez kilkadziesiąt lat.

Zastrzeżenia budzić może w nas taki fakt, że badania te przeprowadza się schematycznie, a w dodatku dzieje się to w laboratorjum, — które wydaje nam się obcem w zestawieniu z życiem. Przytem przedmiotem egzaminu jest młodzież, której daleko jest jeszcze do pełnego rozwoju fizycznego i intelektualnego, a z tego wynika możliwość wielu zmian na przyszłość tak w kierunku dobra, jak i zła. Dodajmy jeszcze, że późniejsza ewolucja zależna jest nietylko od wrodzonych właściwości jednostki, ale i od otoczenia, w jakie wchodzi, i warunków bytu. Tu zarzut jest może najcięższy; — można jednak ucznia badać, powtarzając egzaminy od czasu do czasu; na podstawie tychże stwierdzić można, że późniejszy rozwój potwierdza najczęściej sąd powzięty na podstawie pierwszego egzaminu. Wyjątki tu są tak rzadkie, a powody nagłej zmiany tak wyraźne, że te wyjątki mogą tylko stwierdzać regułę. Wpływ też przypadku, którego się tak obawiamy w tych sprawach jest minimalny. Skoro wiemy, że n. p. matematycy w towarzystwie ubezpieczeń mogą przewidzieć niemal ściśle, ile będzie złamań rąk prawych, czy lewych w roku przyszłym, to musimy zgodzić się na to, że przypadek w życiu jednostki odgrywa mniejszą rolę, niż sądziliśmy dotąd. Aby uzyskać dokładny i ścisły obraz zdolności kandydata, musimy go poddać próbom i egzaminom według najdoskonalszej metody. I na tem to zasadza się trudność w określeniu zdolności: — bo cały proces badania musi być dokonany przez specjalistę w instytucie psychologicznym, doskonale zorganizowanym — egzamin taki jest zakreślony na dłuższy okres trwania i obecnie stosowany może być do małej ilości kandydatów do jednego zawodu. W praktyce musimy ograniczyć się do innego sposobu organizowania tychże egzaminów, sposobu mniej doskonałego, — ale i tak dzięki nim możemy otrzymać także dobre wyniki.

Zarzuty jeszcze poważniejsze stawia się egzaminowi psychologicznemu. Przyjmujemy za fakt, że jesteśmy w możności określić nie tylko szczegóły fizyczne i moralne dziecka, — lecz, że w warunkach normalnych — potrafimy przewidzieć też dalszy rozwój.

Otóż psychologja obecna twierdzi, że znajomość dyspozycyj fizycznych i moralnych jednostki nie rozstrzyga jeszcze o wszystkiem, a raczej czyni to znajomość sposobu użycia tychże, jak i dalszego ich pielęgnowania. Znamy wypadek, w którym dziewczyna od urodzenia niema, głucha i ślepa, stała się wielką pisarką. Ileż wysiłku i cierpliwości i nadzwyczajnej pracy kosztowało osoby, zajmujące się jej wychowaniem, doprowadzenie do takiego rozwoju duchowego. Nie można jednakże brać tu pod uwagę takich ostateczności, — choć podobne wypadki zachodzą bardzo często i widzimy też nieraz, że dziecko b. uzdolnione nie uczy się dobrze, a to z braku pilności, — lepsze stopnie dostają często uczniowie mniej zdolni, którzy ambicjonując się, lepiej umieją użyć swych zdolności. Nie możemy zapominać też i o tem, że wyniki nauki nie zależą wyłącznie od samej jednostki, ale też od wartości jej rodziców i nauczycieli. Dla nas ważnem jest, że dzięki udoskonalonej i szeroko zastosowanej metodzie pedagogicznej, dzieci mniej zdolne dochodzą do wyników, bowiem choć ogromne znaczenie mają dla kultury naszej dzieła genjalne jednostek, to jednakże dzieła przeciętne wielkiej masy mają znaczenie jeszcze większe. Genjusz wskazuje przeciętnemu śmiertelnikowi, jak powinien używać swoich talentów, każdy nowy poeta rozszerza możliwości językowe narodu, każdy nowy malarz uczy nas lepiej patrzeć, tak, jak i każdy nowy muzyk tworzy nowe melodje i pieśni.

Murzynek z Afryki, kształcony w szkołach angielskich, taksamo otrzyma doktorat jak jego europejski kolega. Otrzymany wynik niezależnie od natury jego umysłu, uzależniony jest od angielskiej metody nauczania.

(L'Orientation Professionelle, Décembre 1935). S. T.

KSIĄŻKI

GEORG KERSCHENSTEINER: DUSZA WYCHOWAWCY I ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI. Nakł. „Naszej Księgarni" Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol., Warszawa 1936, stron LXXXIV+154.

Gdy nad sprawą reorganizacji zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych dyskutuje się coraz więcej czy to wśród czynników decydujących, czy w prasie pedagogicznej, czy wreszcie wśród nauczycielstwa szkół wszelkich typów, na konferencjach, zjazdach i t. p., gdy równocześnie sprawa kształcenia nauczycieli szkół średnich i zawodowych domaga się z każdym niemal dniem zmian dotychczasowego stanu rzeczy, ukazuje się książka Kerschensteinera. Do wydania jej zatem w języku polskim wybrano czas bardzo odpowiedni.

Sam problem duszy wychowawcy-nauczyciela nie jest bynajmniej obcy literaturze pedagogicznej. W Polsce ma on już za sobą wcale długą historję. Wszak już Grzegorz Piramowicz w „Powinnościach nauczyciela" snuł wiele głębokich myśli na temat, który od jego czasów do chwili obecnej nie przestaje interesować wszystkich, zajmujących się przyszłością młodego pokolenia. W czasach późniejszych pięknie „O duszy nauczycielstwa" pisał w r. 1912 Wł. Dawid (III wyd. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1932); od strony rozważań raczej teoretycznych ujął ten sam problem Z. Myslakowski w szkicu p. t. „Co to jest talent pedagogiczny" („Ruch pedagogiczny, 1925) i J. Mirski w rozprawie „Nauczyciel - wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania" („Zrąb" Nr. 2/14 z r. 1933, przedruk tej rozprawy w książce J. Mirskiego p. t. „Wychowanie i wychowawca", „Nasza Księgarnia", Warszawa 1936, str. 101—155); od strony wypowiedzi samych nauczycieli potraktowała ten problem W. Dzierzbicka w studjum „O uzdolnieniach zawodowych nauczycieli-wychowawców" (Książnica-Atlas, Warszawa 1926); charakter zaś sprawozdawczo-informacyjny ma praca H. Rowida p. t. „Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą" (Warszawa 1932). Wszystkie te publikacje świadczą o stałej aktualności poruszanego problemu i o konieczności dostosowywania wychowania i kształcenia nauczycieli-wychowawców do zmieniających się warunków życia.

Na terenie literatury pedagogicznej zagranicznej problem ten jest przedmiotem bardzo częstych rozważań. Szczególnie zaś wiele na ten temat pisano w literaturze niemieckiej w czasach powojennych. Oto niektóre dzieła z tego zakresu: Deuchler: „Die neue Lehrerbildung", — Braunschweig 1925; Doering W. O.: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers", — Leipzig 1925; „Psychologie des Lehrers", — Leipzig 1931; Keilhacker M.: „Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler", — Freiburg in Breisgau 1932; Oestreich P. und Tacke O.: „Der neue Lehrer", — Oesterwieck 1926; Petersen: „Der Bildungsweg des neuen Erziehers", — Leipzig 1924; Rickel A.: „Die Probleme der Lehrerbildung", — Braunschweig 1925; Schneider Fr.: „Psychologie des Lehrerberufes", — Frankfurt a. M. 1923; — „Erzieher und Lehrer", — Paderborn 1930; Spranger E.: „Gedanken über Lehrerbildung", Leipzig 1929; Stuhlfath: „Die Lehrerbildung in den Kulturstaaten", — Langesalza 1928; Thormann: „Lehrerbildung — Gründlagen, Weg, Aufbau", — Leipzig 1924; Weber E.: „Die Lehrerpersönlichkeit", — Osterwieck 1922; Winkler-Harmaden V.: „Psychologie des Jugendführers", — Jena 1927 — i wiele, wiele innych [1]). Wśród tej obszernej literatury o nauczycielu i wy-

---

[1]) W „Poradniku w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących", rok V, zeszyt 1 (12), znajdzie czytelnik bibljografję przedmiotu.

chowawcy jedną z najpoważniejszych jest omawiana niżej praca Kerschensteinera, nosząca w oryginale tytuł „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung".

Z pośród większych dzieł Kerschensteinera, jednego z największych pedagogów ostatniej doby, przetłumaczono na język polski zaledwie trzy; pierwszem jest „Der Begriff der Arbeitschule" („Pojęcie szkoły pracy", przekład Anieli Kierskiej, Książnica-Atlas, Warszawa 1926, oraz nowe wydanie tegoż samego dzieła w przekładzie B. Jakubowskiego ze wstępem dr. K. Sośnickiego, Książnica - Atlas, Warszawa 1934), drugiem „Charakterbegriff und Charaktererziehung" („Charakter — jego pojęcie i wychowanie" — przełożył Alfred Tom, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1932), trzeciem natomiast jest omawiane obecnie dzieło, należące zresztą do najwybitniejszych tego autora. Dobrze się więc stało, że w przekładzie udostępniono je szerokiemu ogółowi polskiemu. — Jakiejś obszerniejszej pracy o Kerschensteinerze daremnie szukalibyśmy w polskiej literaturze pedagogicznej, natomiast drobniejszych artykułów znajdzie się dosyć dużo w różnych czasopismach i wydawnictwach encyklopedycznych (jak np. w „Encyklopedji wychowania").

Tłumacz oparł się na ostatniem, t. j. trzeciem wydaniu „Die Seele des Erziehers", przygotowanem do druku przez samego autora na półtora roku przed śmiercią. To wydanie oryginału różni się znacznie od poprzednich dodanemi przez autora nowemi ustępami, a nadto całkiem nowem opracowaniem i rozwinięciem rozdziału czwartego, poświęconego sprawie kształcenia nauczycieli (ze szczególnem — rozumie się — zwróceniem uwagi na nauczycieli Niemiec powojennych, dzisiejszych, hitlerowskich, chociaż wyraźnie nie mówi się o tem). Wydaje się przeto, iż wybór tego właśnie wydania do przekładu polskiego jest właściwy.

Zasadniczem założeniem wszelkich rozumowań autora w „Duszy wychowawcy" jest głębokie przekonanie, iż „najuboższa szkółka wiejska, kierowana przez nauczyciela o naturze pestalozziańskiej, może być zakładem wychowawczym o większej wartości, aniżeli bogato rozczłonkowana, świetnie zaopatrzona szkoła wielkomiejska z opatentowanymi jak się patrzy doktorami filozofji". (Przedmowa do wydania pierwszego).

Tok rozważań autora jest mniej więcej następujący: „Wychowawca jest człowiekiem, który dowolnie lub mimowoli wpływa na życie duchowe swych bliźnich w sensie wzniesienia ich do wyższego bytu" (str. 11), a więc jest człowiekiem, nastawionym przedewszystkiem praktycznie. Jego głównem zadaniem staje się urzeczywistnienie wartości, które może się odbywać tylko na podłożu sympatji i przychylności dla bliźniego oraz możności wczuwania się w drugiego człowieka. Wychowawca zatem jest przedewszystkiem człowiekiem o kierunku społecznym; jego zasadniczą postawę psychiczną wyznacza czynna miłość dla postaci moralnej jednostek lub też dla postaci moralnej społeczności, której członkiem zostać ma wychowanek, a która w zasadzie jest też społecznością, mieszczącą w sobie wychowawcę. Innemi słowy — charakterystyczna dla wychowawcy struktura społeczna — to specyficzna jego „forma życiowa podstawowego typu społecznego, która z czystej skłonności dla rozwijającego się, małoletniego człowieka, jako swoistego przyszłego nosiciela wartości wiecznych, zdoła — w miarę jego szczególnej podatności — wpłynąć w sposób określony i trwały na jego ukształtowanie duchowe i znajduje najwyższe zadowolenie w czynieniu zadość owej skłonności" (str. 43).

Zasadnicze rysy natury wychowawcy stanowią: przedewszystkiem czysta skłonność do kształtowania jednostki ludzkiej, górująca nad wszystkiemi innemi skłonnościami, oraz uzdolnienie do czynienia zadość tej skłonności w sposób skuteczny, następnie swoisty rys, polegający na zwracaniu się właśnie do rozwijającego się człowieka, — nakoniec — trwała wola dopomożenia duszy indywidualnej — z uwzględnieniem jej odrębnej natury — do stania się ową strukturą wartości, do której już w zarodku jest predysponowana. Z tych podstawowych założeń wynikają już inne, a mianowicie: popęd

 do niesienia duchowej pomocy wszystkim, którzy jej potrzebują, subtelność w odczuwaniu wszelkich możliwych stron życia młodocianego, takt pedagogiczny, zdolność diagnozy typowej wartości osobowej, a tem samem swoista objektywność, siła woli oraz wzruszalności podłoża duchowego, t. j. „predyspozycja do charakteru", uwarunkowana jednością, zwartością i trwałością zasad, które jako normy postępowania żyją w wychowawcy, nakoniec — wielki humor (według Harolda Höffdinga) jako podłoże duszy, t. j. „wyraz, mający wielkie spojrzenie na życie i rzetelne doświadczenie w sferze jego małostek i przeciwności, wyraz, który nie zatracił wiary w wielkość dlatego, że życie nastręcza tyle niskości i tyle cierpienia, — w swem przekonaniu o wartości tego, co wielkie, nie utracił zmysłu dla wszystkiego, co małe i bolesne, co dziecinne i niedostateczne, co niedoskonałe i na pozór bez wartości" (str. 77). Umysł o takiem nastawieniu duszy ochrania przez żarliwość wewnętrzną swoją wyższość wobec sprzeczności i przeciwieństw, z któremi walczy, równocześnie serdecznie i gorąco trzymając się tego, co czyni życie godnem życia.

Tak w ogólnych zarysach możnaby ująć zasadnicze cechy wychowawcy. Gdy jednak chodzi o wychowawcę jako o nauczyciela, trzeba jeszcze wziąć pod uwagę inne uzdolnienia, które muszą uzupełnić ogólne właściwości wychowawcze. Z nich na czoło wysuwa się przedewszystkiem zdolność nastawienia czysto rzeczowego oraz zdolność kształtowania podawanych treści nietylko logicznie bez zarzutu, ale także skutecznie pod względem retorycznym. Poza niemi nie można pominąć zdolności do samego przedmiotu nauczania, a więc np. do myślenia historycznego, do odczuwania literackiego, t. j. językowo-artystycznego, do myślenia matematycznego i t. d. oraz zdolności do ustnego przedstawiania przedmiotu nauczania, t. j. wyodrębniania zjawisk istotnych od mniej ważnych, wiązania ich w zbiorowe obrazy, plastyki w ich przedstawianiu, prostoty i głębi w ujmowaniu i t. d. Bardzo ważną cechą wychowawcy - nauczyciela jest dokładne opanowanie przedmiotu pod względem materjalnym i technicznym; nauczyciel „nie musi być uczonym, t. zn. wytwórczym badaczem, nauczyciel zaś sztuki lub techniki nie ma potrzeby być w głębszem znaczeniu tego wyrazu twórczym artystą, t. zn. wytwarzającym nowe wartości. Naogół nie powinien wcale być nim, jeżeli nie należy do owych bardzo rzadkich natur, łączących w sobie z równą siłą człowieka teoretycznego lub estetycznego ze społecznym. Albowiem naukowca pochłania objektywne ujęcie treści zjawiska, artystę — subjektywne kształtowanie formy tego zjawiska; nauczyciel zaś, przedewszystkiem nauczyciel szkoły powszechnej, winien żyć w miłości dla wychowanka jako przyszłego nosiciela wartości" (str. 91—92). Zdolność panowania nad klasą, połączona z jakiemś irracjonalnem wyczuwaniem biegu myśli każdego ze swoich wychowanków, stanowi również tę cechę, bez której żaden nauczyciel nie może należycie i ku pełnemu swojemu zadowoleniu wypełniać wziętych na siebie obowiązków. Ogromne znacznie, zwłaszcza w zakresie wyników pracy nauczyciela, ma jego całkowite przejęcie się wartościami moralnemi, społecznemi, politycznemi lub estetycznemi tych dóbr, do których ma on wprowadzić swoich uczniów. — Poza wymienionemi cechami wymaga się od nauczyciela, żeby był osobowością, t. j. (według Gaudiga) „człowiekiem, który włada samym sobą, skupia siły swojej natury do urzeczywistnienia ideału własnej indywidualności, który w różnych dziedzinach życia określa siebie niezawiśle — z głębi istoty". — Ostatnim i najważniejszym warunkiem, mogącym zastąpić nawet brak niektórych z pośród wymienionych wyżej wymagań, jest radosne uczucie jasno uświadomionego wewnętrznego powołania do zawodu nauczycielskiego. Pięknie mówi o tem autor: nauczycielem może zostać „ten tylko, kto zawsze doznaje uczucia błogości przy wpływaniu na wzrost umysłu i duszy innych, kto potrafi żyć w niezachwianej wierze w zwycięską moc wartości wiecznych w rodzaju ludzkim, kto na sobie samym doświadczył, że w chwilach nauczania zdoła zakląć gromadkę młodych duchów na godzinę wspólnego życia duchowego nietylko rzeczywistością swego wykładu, ale też całą swą istotą, kto wreszcie nosi w sobie tyle czystej młodości, że cały ciężar lat i cała doj-

rzałość jego życia nie może zasypać tego źródła tryskającego" (str. 103). Zatem nauczycielem winien zostać ten tylko, dla kogo ten zawód oznacza urzeczywistnienie sensu jego istnienia. „Tylko nauczyciel, który stał się pełną osobowością i nauczyciel z wewnętrznego powołania jest najbardziej wartościowym przedmiotem kształcenia".

Sprawie tej poświęca autor szczególnie dużo miejsca. Oto niektóre jego myśli. Podstawą wszelkich rozważań na ten temat jest założenie, że kształcić w sobie możemy jedynie to, do czego jesteśmy wewnętrznie powołani; jako nauczyciele zaś możemy jedynie wspomagać, rozwijać, umacniać tę istność duchową, która drzemie zarodkowo w duszy wychowanka. Zakład kształcenia nauczycieli musi rozwijać i kształcić tę właśnie wartość, a więc przedewszystkiem „musi w swym ustroju zasadniczym być dobrem społecznem, wspólnotą życia i pracy, w której poszczególny wychowanek może sobie uświadomić wartości wieczne oraz odkryć w sobie i rozwinąć skłonność i uzdolnienie do urzeczywistnienia tych wartości w tworzących się osobowościach". (str. 106—107). Obok tego podstawowego wymagania socjalnego całość kształcenia wychowawców i nauczycieli musi być — zdaniem autora — także oparta na duchu religijnym i narodowym. W odpowiednich ustępach znajdujemy niezwykle charakterystyczne zdania na temat wychowania narodowego, a wśród nich — pomimo różnych zastrzeżeń — myśli o odwecie raz po raz dochodzą do głosu. (Nie zapominajmy, że autor mówi o wychowaniu nauczyciela niemieckiego w czasach dzisiejszych). W zakresie samego wykształcenia przyszłego nauczyciela domaga się, by było ono możliwie najwyższe, nastawione zawsze na całokształt człowieka socjalnego, a nie encyklopedyczne; należy więc w zakładach kształcenia nauczycieli „unikać wszelkiego „wielowiedztwa" i wszelkiej „wielosprawności" na korzyść możliwie największej uprawy i karności duchowej i możliwie najgłębszego uzdolnienia do przeżywania wartości.". Co do zewnętrznej organizacji zakładów kształcenia nauczycieli ideałem dla autora są urządzenia angielskie: „Gdyby istniały na uniwersytetach niemieckich urządzenia, posiadane przez „colleges", t. j. wszechnice w Oxfordzie i Cambridge, w Harvard i Yale i t. d., a zdawna już podziwiane przeze mnie jako wspólnoty życia, pracy i wychowania o charakterze naukowym, wówczas mielibyśmy skończoną organizację kształcenia nauczycieli, jaka snuje się przed duchem moim, organizację, w której kultura socjalna, religijna i narodowa łączy się w sposób najszczęśliwszy z kulturą umysłową" (str. 136).

Tłumaczenie „Die Seele des Erziehers" w omówionem wydaniu polskiem poprzedza autobiografja autora, bardzo dobrze wprowadzająca czytelnika w poglądy tego wielkiego pedagoga ostatniej doby, oraz bibljografja jego dzieł, obejmująca ogółem 70 pozycyj. Kerschensteiner — jak widać z życiorysu — sam staje się nietylko interpretatorem, ale przedewszystkiem realizatorem ideału, który tworzy w swojem dziele. — Pomysł wydania autobiografji wraz z „Duszą wychowawcy" wydaje się z wielu względów bardzo szczęśliwy.

Tłumaczenie na język polski dzieł wybitnego pedagoga nie należy do łatwych przedsięwzięć, język Kerschensteinera bowiem odznacza się często nadzwyczajną zwięzłością i niespotykanemi zbyt często skrótami myślowemi, bardzo trudnemi nieraz (rozumie się — bez szerszego omawiania) do oddania istotnej ich treści w języku polskim. Dlatego polski tłumacz napotyka na każdym kroku różne trudności. Z nich wychodzi p. Tom dość obronną ręką i naogół wiernie oddaje treść oryginału. Co do używania terminologji nasuwałyby się tu i ówdzie pewne zastrzeżenia. Język tłumaczenia można uznać za poprawny; wprawdzie w niektórych ustępach widać pewne niedokładności stylistyczne, wynikające — zdaje się — z pośpiechu (można je bez wielkiego trudu usunąć), nie zmieniają one jednakże istotnej wartości przekładu, którego ogłoszenie należy uznać za przedsięwzięcie celowe, pożądane i potrzebne.

„Dusza wychowawcy" oddać może duże usługi przedewszystkiem tym, którzy zajmują się bezpośrednio kształceniem nauczycieli. Każdy wychowawca zaś znajdzie

 w niej bardzo wiele materjału do rozważań nad swoim stosunkiem do młodzieży, do pracy zawodowej i t. d. Tematów znajdzie bardzo wiele.

Stanisław Seweryn.

DR. WILHELM STEKEL, WYCHOWANIE RODZICÓW. Tłum. Dr. Tadeusz Fajans. Renaissance, Ars Medica; Warszawa, Poznań, Kraków, Lwów, 1935, stron 216.

O ile o Freudzie pisano u nas już dosyć dużo, o tyle zbliżony do niego poglądami dr. Wilhelm Stekel jest prawie nieznany; poza drobnemi uwagami, rozsianemi po czasopismach fachowych i niefachowych, nie posiadamy żadnego większego nawet artykułu, informującego polskiego czytelnika o tym bądź co bądź niepospolitym lekarzu, psychologu i pedagogu równocześnie. Nie od rzeczy zatem będzie zapoznać się z jego poglądami, zanim przejdziemy do omawiania interesującego nas obecnie „Wychowania rodziców".

Poglądy swoje zawarł Stekel w szeregu dzieł, z których do najważniejszych należą: „Störungen des Trieb und Affektlebens", Wien; „Briefe an eine Mutter", Leipzig—Wien, 1930; „Was mich vom Freud unterscheidet", Leipzig u. Wien, 1931; „Was können wir aus den Erfahrungen der Psychoanalyse für die Probleme der Erziehung lernen", Leipzig u. Wien, 1931; „Erziehung der Eltern", Wien—Leipzig—Bern, 1934; „Der Seelenarzt, Handbuch für seelische Beratung", Leipzig, Wien, Bern, 1935.

Z dzieł tych przełożono w całości na język polski tylko „Erziehung der Eltern" („Wychowanie rodziców"), o czem będzie mowa niżej, a nadto z „Briefe an eine Mutter" tylko tom pierwszy, dotyczący wczesnego dzieciństwa („Listy do matki — wczesne dzieciństwo", wyd. Warszawskiej Ajencji Wydawniczej „Delta", Warszawa, 1934). Drugie z przetłumaczonych u nas dzieł uważa Stekel za najważniejsze w swojej działalności pisarskiej, szkoda zatem, że nie przyswojono go w całości językowi polskiemu. (Drugi tom „Listów" traktuje o późnem dzieciństwie, a trzeci o okresie dojrzewania i okresie młodzieńczym).

Stekel, zbliżony wielu poglądami do Freuda, jest twórcą t. zw. psychoanalizy aktywnej. Jego zdaniem — wszelkie nerwice mają za podstawę konflikt psychiczny, mogący wypływać z życia seksualnego, z woli mocy, walki pomiędzy życiowemi popędami a dumą i t. p. Lęk jest — wedle niego — reagowaniem na działanie popędu śmierci; onanja, której Freud przypisywał dużą rolę w powstawaniu neurastenji, nie jest — według niego — zjawiskiem szkodliwem, lecz raczej w wielu wypadkach dobrotliwem, a nawet niewinnem, o ile nie łączy się z powstawaniem pewnych urazów psychicznych. Dla powstawania nerwic duże znaczenie ma nietylko stłumiony popęd seksualny (uciśniona seksualność), ale także stłumiona moralność. Dla Stekla każdy chory stanowi pewien zamknięty w sobie i swoisty typ, wymagający odrębnego, niepodobnego do innych leczenia; chory — według niego — nie widzi podstawowej przyczyny swojego niedomagania. Zadaniem psychoanalizy aktywnej jest zatem usunięcie tej trudności i umożliwienie choremu zobaczenia tego, czego dotychczas nie mógł lub nie chciał zobaczyć. W ten sposób Stekel stara się uzdrowić pacjenta w jego niewłaściwem ustosunkowaniu się do ludzi i otaczającego świata. — Podstawą djagnozy jest dokładna analiza opowiadania pacjenta o sobie, t. j. historji swojego życia. Lekarz nie może tutaj puścić mimo uszu ani jednego jego słowa i od pierwszej chwili musi zorjentować się w istocie niedomagania. Jednorazowe opowiadanie najczęściej nie wystarcza, gdyż chory rozmyślnie zataja nieraz pewne swoje dolegliwości, chociaż myśl jego uporczywie koło nich krąży. W rozwiązaniu trudności pomaga wiele analiza snów. Lekarz wobec chorego odgrywa rolę wychowawcy, doradcy i kierownika nowego, ulepszonego życia. Bez niego chory nie może się wyleczyć, on stanowi dla chorego najważniejszą osobę.

Stekel jest nietylko psychoanalitykiem dorosłych, lecz zajmuje się również dziećmi i młodzieżą. Nie obojętne są mu również sprawy wychowania, którym wiele miejsca

poświęca w swoich dziełach. Najwięcej poglądów na temat wychowania wypowiedział w „Listach do matki" i w „Wychowaniu rodziców". (Podawane niżej cytaty zaczerpnięte są z drugiego dzieła). Według niego jeden jest tylko cel wychowania: „dziecko musi wyrosnąć na człowieka dzielnego, cieszącego się powodzeniem i radością życia" (str. 198). Podstawą dzielności zaś jest wola, jako aktywny czynnik natury ludzkiej przy budowie charakteru i osobowości; stąd dalszym celem wychowania jest rozwój indywidualnej woli wychowanka. „Wychowywać" znaczyło pierwotnie: „popchnąć wzwyż". Przez prawdziwe wychowanie dziecko winno być niesione na wyżyny ducha i swych ideałów. — Właściwie pojęte wychowanie winno obudzić zmysł do wyższych zainteresowań etycznych i kulturalnych. „Nasze metody wychowawcze — głosi autor — zdają się być skierowane raczej na zniszczenie i zdławienie wszelkich indywidualnych popędów woli dziecka, a nie na ich właściwy rozwój. Przez to przyczyniamy się do tworzenia podstaw nerwowości dorosłych". „Właściwe wychowanie polega na tem, by niepostrzeżenie wnieść dziecko o stopień wyżej, t. j., by chciało tego, czego wymaga od niego jego charakter o trwałych podstawach etycznych. Wtedy tylko pokrywa się pojęcie obyczajności z pojęciem osobistej wolności woli. Celem wychowania nie może być zatem zniszczenie nie okiełznanej, instynktownej woli mocy, a tylko rozwinięcie jej, jej uduchowienie w sensie woli władzy nad sobą samym.To jedynie jest podstawą prawdziwego szczęścia" (str. 179). „To wychowanie popłaca, które uczy człowieka wychowywać się samemu". Dalszem zadaniem wychowania jest wytworzenie w dziecku właściwego stosunku do autorytetu. Nie może to być autorytet wymuszony, oparty na rozkazywaniu i posłuszeństwie. Wiele nerwic późniejszego okresu powstaje z powodu zachwiania w młodości kompleksu autorytetu. W odniesieniu do rodziców chodzi tutaj o taki autorytet, który bez żadnego nacisku zmusza dzieci do brania z rodziców przykładu. Autorytet rodziców — o tem należy pamiętać — tworzy światopogląd dziecka i oś jego osobowości. — Ogromne znaczenie ma tutaj poczucie sprawiedliwości, którego rozwijanie powinno być jednem z zadań wychowania. Rodzice nigdy nie powinni znajdować się wobec dzieci w takiej sytuacji, by nie mieli słuszności. Dziecko wtedy staje się sędzią swoich rodziców, a zniszczenie poczucia sprawiedliwości pociąga za sobą te same druzgocące skutki, co załamanie się autorytetu.

Najważniejszym czynnikiem, decydującym o zdrowiu i moralności dziecka, jest środowisko: „szczęśliwe środowisko wytwarza szczęśliwe dziecko". Pierwsze lata życia mają decydujący wpływ na dalszy jego bieg. W szczególności zaś dotyczy to obserwacji, robionej nad życiem najbliższej rodziny, a więc życiem rodziców, rodzeństwa, dotyczy również wpływu nianiek, starszych towarzyszy i t. d. — Dobroć i miłość to również podstawy prac wychowawczych. Tylko dobry człowiek może być dobrym wychowawcą. „Dobroć w wychowaniu, dobroć w życiu i dobroć w naszych dążeniach oddziała jak magnes na ogół" (str. 215). Wychowanie zaś w miłości słowem i czynem powstrzymuje rozwój uczucia nienawiści. „Kto chce wychować dzieci na ludzi normalnych, kto chce im ułatwić możliwości szczęścia w życiu, niech wpływa przez swój przykład, niech stworzy z domu swego miejsce spokojne i ciche. Kto prowadzi swe dzieci po najwyższych drogach życia, musi im dać możność wejrzenia w głąb duszy ludzkiej. Zawsze skierują wzrok ku górze, w kierunku ideału, wynoszącego nas ponad zwierzęta. Zrozumieją wtedy, że miłość porusza najwyższe i najniższe struny duszy ludzkiej. Mroki nocy rozjaśni słońce poznania i „ogólno-ludzkie" nauczy nas zrozumieć wszystko i wszystko przebaczyć" (str. 122). Gdy zaś mowa o miłości, trudno nie wspomnieć o tej, do której zwraca się najwcześniejsza miłość dziecka, a więc o matce. „Wszystkie narody, mimo znacznych różnic, mają jeden wspólny rys: posiadają wzniosły ideał matki. Fakt, że prawie we wszystkich religjach spotykamy się z żeńskiemi istotami boskiemi, wskazuje na potrzebę ludzkości wyniesienia pod niebiosy ideału matki. Matki winny sobie zdać sprawę z ważności ich posłannictwa. Niech wiedzą, że one to właśnie powinny wszczepić wzrastającemu pokoleniu szacunek dla kobiety, a to przez przykład własny, przez ofiarność,

 niewzruszoną miłość oraz rozsądny nadzór nad dziećmi" (str. 73—74). Słusznie też powiada Nietzsche: „każdy wytwarza sobie obraz kobiety na podstawie obrazu swojej matki". — Stąd też obowiązki matki są chyba największe i najcięższe ze wszystkich.

Z tych zupełnie ogólnych założeń wynika szereg rad i wskazań dla rodziców, jak np.: należy kłaść duży nacisk na dobór nianiek i towarzyszy zabaw dzieci; odpowiednie i jednakowe traktowanie dzieci w rodzinie uwolni je od myśli o śmierci rodzeństwa i od ewentualnego rozwoju poczucia winy; wyrabianie samodzielności, odwagi, przedsiębiorczości nie pozwoli na rozwijanie się poczucia lęku; miłość dzieci to nie usuwanie z przed ich nóg wszelkich przeszkód, lecz przedewszystkiem przygotowanie dzieci do własnego, samodzielnego życia; niech rodzice wyznają tę samą moralność, którą wpajają dzieciom i której od nich żądają; niech zachowują się tak, jakby dzieci były ludźmi dorosłymi; niech wiedzą, że sposób ich zachowania się w małżeństwie działa także odpowiednio na dzieci (dodatnio lub ujemnie); niech zawsze będą bez zarzutu w stosunku do dzieci, jeżeli chcą, by dzieci były zdrowe psychicznie. „Prawdziwy charakter rodziców przejawia się w ich stosunku do dzieci. Gdyby wszyscy rodzice zdawali sobie sprawę z odpowiedzialności, którą na siebie wzięli, zaprawdę lepiejby się działo na tym zwyrodniałym świecie. Rodzina jest komórką rozrodczą szczęścia lub nieszczęścia. W naszych czasach przesadza się niezmiernie prawo dzieci i zmniejsza do skromnych wymiarów prawa rodziców. Czy nie lepiej byłoby mówić o obowiązkach dzieci i o obowiązkach rodziców? Obowiązkiem rodziców jest przygotować dzieci do życia. Obowiązkiem dzieci jest odpłacić rodzicom z procentami i procentami od procentów ich miłość, ale tylko miłość budującą, prawdziwą i bezinteresowną. Obowiązek ten nie jest właściwie żadnym obowiązkiem. Jest to czemś naturalnem, zrozumiałem samo przez się. Dziecko odwdzięcza się rodzicom za swój swobodny rozwój tem, że jest szczęśliwe i że może w ten sposób uszczęśliwić rodziców. Miłość w wolności i wolność w miłości niech będzie hasłem tych wszystkich rodziców, którzy są bezinteresowni, wyrzekają się własnych pragnień i grzeją się w słońcu szczęścia swych dzieci". (str. 206 — 207).

Takich i podobnych rad, wskazań, sugestyj dostarcza „Wychowanie rodziców" bardzo wiele. Dużo czasu trzebaby stracić, aby przedstawić najczęściej spotykane błędy, popełniane przez rodziców w wychowaniu. Lecz nie to jest celem autora. Chodzi mu raczej o zapobieganie różnego rodzaju błędom w wychowaniu w domu rodzicielskim przez wykazanie, jak nerwowość rodziców przenosi się na dzieci, jak charakter i usposobienie dziecka zależne są od atmosfery domowej (a nieraz i od życia płciowego rodziców), jak wreszcie psychika dziecka prawie całkowicie jest zależna od środowiska i współżycia rodziców.

Z tego powodu w „Wychowaniu rodziców" przesuwa się przed naszemi oczyma cała rzesza matek i ojców, najrozmaitsze ich typy i sylwetki, w szczególności zaś z tej kategorji, które wykazują poważne braki w wychowaniu. Przegląd ten rozpoczyna bardzo często spotykany trójkąt: nerwowy ojciec, nerwowa matka i ich jedyne dziecko, również nerwowe. Za nimi idą różnego rodzaju kobiety — matki, jak np. matka „chłodna" (frigida), matka o cechach mężczyzny, to znowu o cechach dziecka, za młoda i za dojrzała, pobudliwa i apatyczna, wiecznie niezadowolona, kapitalna w swojem ujęciu matka purytanka i t. d. — Matce z tego powodu poświęca autor więcej miejsca, aniżeli ojcu, ponieważ ona większą rolę odgrywa w wychowaniu dziecka od najwcześniejszej młodości. — Ojca zaś przedstawia na tle takich duetów, jak np. rodzice lekkomyślni, rozwiedzeni, sadystyczni, anormalni, pijacy i pijaczki, cierpiący na kompleks Leara, Edypa, rodzice egoistyczni, trudni do wychowania i t. d.

Przy omawianiu każdego z wymienionych typów czy grup, przedstawianych w opisie i w działaniu, na codzień i od święta, w zachowaniu się w stosunku do otoczenia i do dzieci, podaje autor wiele przykładów, wziętych przedewszystkiem z własnej praktyki, przy czem na czoło wysuwa się zawsze sposób oddziaływania takich ludzi i tworzonego przez nich środowiska domowego na kształtowanie się psychiki dziecka. Zasadnicze błę-

dy, popełniane w wychowaniu, rzucają się w oczy na każdym kroku. Widzimy wyraźnie, jak drobne nieraz i — zdawałoby się — nic nie znaczące słowa, ruchy, gesty, mimika mają duży wpływ na wychowanie i oddziałują w bardzo dużym stopniu na dalszy bieg życia dziecka. Analiza szeregu przykładów, najczęściej bardzo trafna i bardzo wnikliwa (parę razy jednak — trzeba to przyznać — trochę naciągana) pomaga w dużym stopniu do zrozumienia błędnych poczynań wychowawczych, a nadto ułatwia zrozumienie samego zjawiska i metody jego badania. Wartość dociekań psychoanalizy aktywnej występuje bardzo jasno. Znane założenie Freuda, dopatrującego się w różnych niedomaganiach nerwowych przedewszystkiem zaburzeń życia płciowego nie są bynajmniej obce dociekaniom Stekla i raz po raz dochodzą do głosu. Niektóre przykłady autor tylko podaje i nie zajmuje się ich analizą, inne mniej lub więcej omawia; najwięcej zaś miejsca poświęca szczegółowej analizie dwóch przykładów, z których jeden dotyczy niewłaściwego uświadomienia płciowego dziecka (w rozdziale p. t. „Skutki hypermodernistycznego wychowania"), a drugi niespotykanej przekory dziecka (w rozdziale p. t. „Zaciekła reakcja przekory"). Analiza tych przykładów daje dokładnie pojęcie o metodzie badania, jak również niezwykle cenne rady i wskazania praktyczne, dotyczące prowadzenia rozmów na bardzo nieraz drażliwe tematy (np. dotyczące życia płciowego).

„Wychowanie rodziców" nie stanowi zwartej w sobie całości; poszczególne rozdziały są dosyć luźnie z sobą powiązane; w niektórych wypadkach brak objaśnień czy analizy pewnych przykładów utrudnia dokładne zrozumienie każdego z nich.

Przekład dzieła — niestety — daleki jest od doskonałości. Poza skrótami niektórych zdań i raczej streszczeniami niż tłumaczeniami niektórych ustępów pominął tłumacz czasem nawet niektóre części rozdziałów (np. w rozdziale „Rodzice o chorej woli" pominięto bardzo ciekawy i długi list nauczycielki do autora na temat losów dziecka, wychowanego przez takich właśnie rodziców); przypisków na dole strony w kilku przypadkach tłumacz również nie uwzględnił (np. do rozdz. „Skutki hypermodernistycznego wychowania", „Nerwowy ojciec" i t. d.). Przedmowa z niemieckiego wydania nie znalazła się również w polskim przekładzie, spisu rozdziałów również brak.

Język tłumaczenia nie jest zawsze dostatecznie poprawny (np. wątpić w coś zam. o czem powtarza się wiele razy; chcieć coś zam. czegoś i t. d.), nie brak również różnych chropowatości stylistycznych.

Pomimo wyżej wymienionych braków wydanie „Wychowania rodziców" należy uznać ze względu na jego wartość treściwą za przedsięwzięcie celowe i bardzo pożyteczne. Książka, przeznaczona przedewszystkiem dla lekarzy i rodziców, może oddać duże usługi każdemu nauczycielowi, starającemu się dokładnie poznać psychikę swojego wychowanka i zbadać przyczyny niektórych jej zaburzeń. Nauczyciel znajdzie w niej również wiele rad i wskazań, jak postępować z wychowankami, zwłaszcza w trudnych momentach.

Stanisław Seweryn.

H. RADLIŃSKA, STOSUNEK WYCHOWAWCY DO ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO. SZKICE Z PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ. Nakładem „Naszej Księgarni", Warszawa, 1935, str. 323.

Pedagogika społeczna jest jednym z kierunków pedagogiki teoretycznej, który przedewszystkiem podkreśla warunki społeczne, w jakich dokonuje się wychowanie i twórczość wychowawcza. Kierunek ten rozwinął się z końcem XIX w., sformułowaniem zaś zajął się P. Natorp (Sozialpädagogik 1899).

W Polsce kierunek ten nie rozbudził większego zainteresowania i dopiero pierwsza Helena Radlińska podjęła badania naukowe w tym zakresie. Mam wrażenie, że ten właśnie kierunek najbardziej odpowiadał psychice Radlińskiej, bojowniczce od czasów najwcześniejszej młodości o ideały Wolności i Niepodległości, zmierzającej do prze-

 kształcenia ponurej rzeczywistości w jasną przyszłość. Ten stały bezpośredni udział w oddziaływaniu na środowiska czy poszczególne osoby wywarł decydujący wpływ na pracę autorki w kierunku sprowadzenia teoretycznych i może nieco abstrakcyjnych badań pedagogiki społecznej na teren praktycznych rozważań i sformułowań.

Wzajemne oddziaływania środowiska społecznego na uczniów czy też wogóle ludzi z jednej, a akcji wychowawczej (nietylko szkoły) na zmianę ujemnych cech jednostki czy środowiska z drugiej, staje się ośrodkiem badań autorki. Szkoła w ten sposób winna uwzględniać wpływy środowiska, z drugiej zaś strony przekształcać to środowisko, usuwając jego braki i świadomie wyzwalając energję tak jednostek jak i grup społecznych, w dążeniu do przekształcenia rzeczywistości.

Oryginalnością w tem ujęciu jest nietylko zastosowanie, że się tak wyrażę, urealnienia zagadnień, ale i uszanowanie w działaniu społecznem roli jednostki, tworzącej syntezę z grupą społeczną.

Konsekwencją tego rodzaju ujmowania zagadnień są poszczególne rozdziały pracy Radlińskiej, w której obok rozważań teoretycznych znajdują się również próby rozważań praktycznych.

Praca składa się z pięciu części: „Z dawnych rozważań o wychowaniu narodowem", „Postawa wobec środowiska", „Poznanie środowiska społecznego dla celów pracy wychowawczej", „Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska" i „Na skrzyżowaniu rzeczywistości i zamierzeń".

Nie zamierzam streszczać wyników pracy autorki, uważając za konieczne bezpośrednie zapoznanie się z jej wynikami zainteresowanych, przyczem podkreślić pragnę, że wyniki tej pracy muszą się stać, zdaniem mojem, własnością każdego wychowawcy.

Wielka erudycja, oryginalne ujęcie głęboko przemyślanych problemów — z równoczesnemi wskazaniami realizacyjnemi — a wszystko to prześwietlone najczystszym realizmem, czynią z pracy Radlińskiej książkę żywą i prawdziwie wartościową.

Stefan Truchim.

W. H. GEORGE. THE CINEMA IN SCHOOL (Kino w szkole). London, Isaac Pitman and Sons, Ltd. 1935, str. 136.

Autor tej książki jest nauczycielem; posługiwał się on w praktyce szkolnej filmami i sam produkował filmy. Książka ta jest wynikiem kilkuletniego doświadczenia; została napisana, aby wykazać, jak bardzo kino może być pożyteczne w szkole.

Ankiety, prowadzone wśród dzieci i młodzieży, wykazują, że olbrzymia większość dzieci chodzi często do kina; dzieci inteligentne chodzą do kina rzadziej, na obrazy warte widzenia, dzieci mniej inteligentne chodzą bez wyboru na wszystkie obrazy. Eksperymentalne badania, prowadzone przez 4 lata w kinie dla dzieci pod kierunkiem nauczycieli, wykazały, że film niemy ma większe znaczenie, szczególnie dla dzieci młodszych. Dzieci szukają w kinie wrażeń, ale chcą się również czegoś dowiedzieć. Najchętniej oglądają obrazy o żywej akcji; wolą „opowieści", niż komedje, choć te ostatnie są też lubiane. Nie lubią naogół sentymentalnych obrazów miłosnych. Największe powodzenie może mieć film pełen życia i akcji o zgóry wytkniętym celu. Takich filmów jest bardzo mało. Dzieci nie lubią filmów, których nie rozumieją, to też technika ich musi być prosta i łatwa. Dzieci reagują silnie na poszczególne sceny filmu, wyrażające piękno natury lub nastrój. Lubią sceny, wywołujące silne wrażenia; reagują bardzo silnie, zdarzało się, że spadały z krzeseł podczas emocjonujących scen. Młodsze dzieci nie powinny być wpuszczane na bardzo emocjonujące obrazy. Stwierdzono, że dzieci nie orjentują się w scenach, zdejmowanych pod jakimś niezwykłym kątem, i skłonne są ujmować je humorystycznie, a nawet cały film zabarwia się wtedy dla nich komizmem.

Angielskie Radjo (B. B. C.) zajmuje się bardzo czynnie sprawami wychowania. Jeszcze większe znaczenie dla szkoły może mieć film, gdyż czynnik wzrokowy ma znacznie większą siłę przekonywującą, niż pogadanki. Nauczyciele powinni być szkoleni w posługiwaniu się filmem. Autor twierdzi, że częścią wykształcenia nauczycielskiego powinno być zapoznanie się z techniką filmową.

Zwykłe kino produkuje czasem filmy o dużej wartości wychowawczej, są one jednak dość rzadkie. Krótkomontażówki, opatrzone nazwą „wychowawczych", albo są pozbawione wszelkich czynników wychowawczych, apelują tylko do zmysłu humoru dzieci, albo też są tak nudne, że zniechęcają młodzież do filmów „naukowych". Autor stwierdza, że nauczyciel po lekcji prowadzonej tak, jak wyglądają niektóre filmy podróżnicze, bałby się pokazać w klasie. Przeglądy aktualności, naogół interesujące i mogące stanowić czynnik pouczający, są zwykle przeładowane ceremonjami, wojskiem i wyścigami motorówek. Wszystkie te filmy, nakręcane dla celów handlowych, obliczane są na popularny smak i nie mogą być użyte dla celów wychowawczych, z nielicznemi wyjątkami. Wytwórcy filmów wychowawczych rozporządzają wysoce rozwiniętą techniką, nie dojdą jednak do właściwego celu bez udziału nauczycieli. Dobry film wychowawczy może powstać przy współudziale wytwórcy filmowego, fachowca z filmowej dziedziny i nauczyciela.

Nie należy jednak przeceniać roli kina i radja w szkole. Lekcja radjowa i filmy powinny stać się nietyle czynnikiem pomocniczym, ile niezależnem od programu źródłem wiedzy. Nauczyciel nie powinien oglądać się zbytnio na film, jako na ilustrację lekcji, lecz ilustrować ją swemi własnemi środkami, jak to czynił dotychczas. Indywidualność szkoły musi być zachowana; nie można prowadzić w całym kraju lekcji według tego samego wzoru radjowego, nadawanego dla wszystkich, ani naginać materjału lekcyjnego do czynnika zewnętrznego, jakim jest film.

Film powinien być stosowany, jako środek nauczania, w małych dawkach, najwyżej po 20 minut dziennie, w przeciwnym razie stanie się nużący. Szczególne znaczenie film posiada dla nauki geografji, historji i przyrody.

Autor opisuje, jakiego rodzaju aparaty nadają się najlepiej dla szkoły, jak należy urządzić klasę dla pokazów filmowych, jak należy posługiwać się filmem w klasie, podaje również możliwości i koszta własnej produkcji filmowej w szkole.

Niewielka ta książeczka napisana jest niezmiernie interesująco i przystępnie, może być pożyteczną zarówno dla nauczyciela (znajduje się w Bibljotece Min. W. R. i O. P.), jak i stać się pewnym bodźcem do produkowania filmów wychowawczych i naukowych o większej wartości pedagogicznej i dydaktycznej, niż dotychczas. Młodzież dotychczas niechętnie ogląda filmy naukowe, gdyż są nudne. Filmy geograficzne, zdejmowane w różnych okolicach Polski, nie mogą spełnić swego zadania, gdyż nakręcane są, jak mówił autor o filmach angielskich, bez udziału nauczyciela, który wie, czem można młodzież zainteresować. Książka opatrzona jest szeregiem bardzo pięknych ilustracyj.

Dr. R. Czaplińska - Mutermilchowa.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH.

PLATON. MENON. Przełożył, wstępem, objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Władysław Witwicki. Wydano z zasiłku Funduszu Kultury Narodowej. Skład główny „Nasza Księgarnia", Św. Krzyska Nr. 18. (Bibljoteka Filozoficzna Klasyków, założona przez Henryka Struvego, wydawana przez Warszawskie Towarzystwo Filozoficzne). Warszawa, 1935.

JERZY BOHDAN RYCHLIŃSKI. PRZYGODY KRZYSZTOFA ARCISZEWSKIEGO. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa.

JON SVENSSON. CZÓŁNEM PRZEZ MORZE. Z czterema rycinami. Wydanie trzecie. Kraków, 1935. Wydawnictwo Księży Jezuitów.

K. Ż. K. GAZECIARZ APOSTOŁEM. Szare książeczki K. S. M. M. Nr. 6. Poznań, 1936. Nakładem S. A. „Ostoja".

K. Ż. K. GAZECIARKA APOSTOŁKĄ. Szkoła pracy K. S. M. Ż. Nr. 1. Poznań, 1936. Nakładem S. A. „Ostoja".

KS. FRANCISZEK BŁOTNICKI. IDZIEMY W ŻYCIE. Zbiorek deklamacyj. 1935. Poznań. Nakładem Spółki Akcyjnej „Ostoja".

PIERRE BESBRE. LE NAUFRAGE MYSTÉRIEUX. Adapté et commenté par O. Opólska. Lektura francuska. 3. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów, 1935.

FRIEDRICH GERSTÄCKER. DER SCHIFFSZIMMERMANN. Opracował G. Holzer. Lektura niemiecka. 4. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów, 1935.

BOLESŁAW CHWAŚCIŃSKI I JUSTYN WOJSZNIS. WŚRÓD GÓR MAROKKA. WSPOMNIENIA Z WYPRAWY WYSOKOGÓRSKIEJ. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów, 1935.

WIKTOR OSTROWSKI. NA SZCZYTACH KORDYLJERÓW. WSPOMNIENIA Z POLSKIEJ WYPRAWY NAUKOWO - ALPINISTYCZNEJ W KORDYLLERA DE LOS ANDES. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów, 1935.

STANISŁAW SIEDLECKI. WŚRÓD POLARNYCH PUSTYŃ SWALBARDU. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów, 1935.

INFORMATOR WYCIECZKOWY DLA SZKÓŁ I MŁODZIEŻY SZKOLNEJ. SZKOLNE SCHRONISKA WYCIECZKOWE. X. ROK 1936. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa, 1936. Skład główny: „Nasza Księgarnia". Sp. Akc. Z. N. P., Św.-Krzyska 18.

FELICJA ŻUROWSKA. EWANGELJA W PRACY SPOŁECZNEJ. Poznań, 1936 Nakładem S. A. „Ostoja".

LEONARD TURKOWSKI. ŻEGNAJCIE DRUHOWIE - REKRUCI. Bibljoteka wieczornicowa. Poznań, 1936. Nakładem Spółki Akcyjnej „Ostoja".

JÓZEF NAŁĘCZ. PRAWDA ZWYCIĘŻA. Sztuka w 3-ch aktach na tle prześladowań katolików w Meksyku. Poznań, 1936. Nakładem Spółki Akcyjnej „Ostoja".

STANISŁAW ADAMSKI, BISKUP ŚLĄSKI. AKCJA KATOLICKA MŁODZIEŻY. Poznań, 1936. Nakładem S. A. „Ostoja".

MARJA KOWNACKA. PLASTUSIOWY PAMIĘTNIK. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów. Rok 1936.

MAJOR-PILOT ADAM WOJTYGA. TURNIEJE LOTNICZE. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów, 1936.

JANINA OSIŃSKA. W PIĘKNEJ RUMUNJI. Polska i świat współczesny. Bibljoteka młodzieży. 36. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

WANDA WASILEWSKA. WIERZBY I BRUK. Polska i świat współczesny. Bibljoteka młodzieży. 39. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA. WARSZAWA, MIODOWA 22. 81042.